

# EDUCACIÓN

## PARA UN NUEVO MUNDO

2021

# CEMUN

ISBN: 978-1-951198-70-1



Título original

Libro de investigación. II CEMUN: Educar para un mundo nuevo

Red Iberoamericana de Pedagogía – Redipe

ISBN: 978-1-951198-70-1

SELLO Editorial Redipe Capítulo New York, Estados Unidos En coedición Editorial Redipe

Capítulo Estados Unidos– Coedición CECEP- UAMadrid-

Primera Edición, febrero de 2021

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

Coordinadores:

Mario Germán Gil Claros, Director Grupo de Investigación Educación, epistemología y filosofía

Carlos Adolfo Rengifo – Director Grupo Investigación Educación y desarrollo humano, Universidad de San Buenaventura

Manuel Joaquín Salamanca López, Universidad Complutense de Madrid

José Darwin Lenis, Secretaría de Educación, Santiago de Cali

Ana María Aragón Holguín, CECEP

Yovany Ospina Nieto, Universidad Pontificia Bolivariana

Luz Marilyn Ortiz, Universidad Distrital Fco. José de Caldas

Enrique Ortiz Aguirre, Investigador – Universidad Complutense de Madrid- CELEI

Editor: Julio César Arboleda, Dirección Redipe

Consejo Editorial

Agustín de La Herrán Gascón, Ph D Investigador Universidad Autónoma de Madrid

Julio César Domínguez, Universidad Católica del Maule

Manuel Joaquín Salamanca López, Ph D Coordinador Rirectei, investigador Universidad Complutense de Madrid

Carlos Arboleda A. PhD Investigador Southern Connecticut State University (USA)

Maria Angélica Urquiza, Phd, Universidad Nacional de Chimborazo

Julio César Arboleda, Ph D Dirección científica Redipe

# CONTENIDO

<b>1. LA EDUCACIÓN SOCIOAFECTIVA EN CONTEXTO DE PANDEMIA</b> <b>Luz Marilyn Ortiz Sánchez</b> – Universidad Distrital Francisco José De Caldas Bogotá-Colombia .....	11
<b>2. LITERACIDAD CRÍTICA, UNA PROPUESTA DE FORMACIÓN DE MAESTROS PARA EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO SOCIAL EN LA BÁSICA PRIMARIA</b> <b>Claudia Milena Correa Otálvaro, Álvaro Díaz Gómez</b> .....	21
<b>3. APRENDIZAJE BASADO EN PENSAMIENTO Y MOBILE LEARNING EN ESCUELAS SECUNDARIAS VULNERABLES</b> <b>Hernández Silvera, Dides Iliana,</b> Universidad Católica Argentina.....	42
<b>4. MODELO PAT (PRESENCIALIDAD ASISTIDA POR TECNOLOGÍA) EN TIEMPOS DE PANDEMIA: ACIERTOS Y DESACIERTOS</b> <b>Margarita Alexandra Botero Restrepo,</b> Jacqueline García Botero, UQ. <b>Gustavo Alberto García Botero,</b> Vrije Universiteit Brussel, Bruselas .....	56
<b>5. TO BE A PRINCIPAL IN TWO DIFFERENT EUROPEAN SCHOOL SYSTEMS</b> <b>Anna Maria Nicolosi,</b> Italia.....	66
<b>6. APRENDIZAJE COLABORATIVO Y PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN AULA MULTIGRADO</b> <b>Luz Yaneth Alarcón Pajarito,</b> Universidad Americana de Europa,UNADE.....	96
<b>7. DE LAS REFLEXIONES EN TORNO A LA POSMODERNIDAD Y AL PENSAMIENTO COMPLEJO UNA DISCUSIÓN INEVITABLE DE LA BIBLIOTECA UNIVERSITARIA COMO UNA ORGANIZACIÓN QUE APRENDEN. VERSIÓN DOS</b> <b>Diana Lucia Cortés Bedoya,</b> Universidad de San Buenaventura.....	119
<b>8. EDUCACIÓN PARA LA VIVENCIA DE LOS DERECHOS HUMANOS DESDE EL RECONOCIMIENTO Y EL HUMANISMO DEL OTRO</b> <b>Ledys Alcira Arrieta Perez, Maria Alejandra Taborda Caro</b> .....	147
<b>9. EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA SEMIÓTICA: UNA NECESIDAD PARA ENFRENTAR LOS RETOS DE ERA DE LA DIGITALIZACIÓN</b> <b>Ernesto Luis Reytor Garriga,</b> Universidad de Granma, Cuba. ....	158
<b>10. LA COMPRESIÓN DEL LIBRO-ÁLBUM COMO MEDIACIÓN PARA EL DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA</b> <b>Karen Lorena Rodríguez Turriago,</b> Universidad del Quindío.....	167
<b>11. LAS PRÁCTICAS EVALUATIVAS DOCENTES Y LA PREGUNTA POR EL SUJETO1</b> <b>Claudia Lineth Ibargüen Córdoba,</b> Universidad de San Buenaventura.....	176
<b>12. LA PARADOJA DEL MENTIROSO SEGÚN DUNS ESCOTO Y GERARDO OODÓN</b> <b>Cornélio José Langa– UPSA</b> .....	199

---

## PRÓLOGO

El presente libro de investigación es publicado bajo el sello Editorial Redipe, New York en coedición Universidad del Quindío, Universidad de San Buenaventura, Universidad Autónoma de Madrid, Grupos de Investigación Educación y desarrollo humano, Universidad de San Buenaventura y Grupo *Redipe: educación, epistemología y filosofía y Educación y desarrollo humano*, recoge algunos trabajos que derivan de procesos investigativos, de reflexiones y ensayos, seleccionados entre los participantes al: **II Cemun: educar para un mundo nuevo 2021**, desarrollado en modalidad no presencial los días 25/27 febrero de 2021: <https://redipe.org/eventos/cemun-2021/>.

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.

Cordialmente,

Julo César Arboleda, Dirección Redipe  
direccion@redipe.org

## CONVOCATORIA



MODALIDAD NO PRESENCIAL

<https://redipe.org/eventos/cemun-2021/>

link inauguración:

Día/Hora: 25 feb. 2021 10:30 a. m. Bogotá- New York- 16:30 Madrid

Unirse a la reunión Zoom

<https://zoom.us/j/95771170556?pwd=UUF1a0JVtNFIeXJDZFdTVWZETVcydz09>

ID de reunión: 957 7117 0556

Código de acceso: 460901

II CONGRESO CEMUN

LA EDUCACIÓN Y LA PEDAGOGÍA EN LA CONSTRUCCIÓN DE UN MUNDO NUEVO

*“Reflexiones, investigaciones, programas, modelos, enfoques, tendencias, perspectivas, estrategias y metodologías, proyectos pedagógicos e investigativos”*

ORGANIZA:

REDIPE: Red Iberoamericana de Pedagogía

INVITAN:

REDIPE, Universidad Autónoma de Madrid, CECEP, U. Complutense de Madrid, USB- UCEVA

CREDECIAL:

Los participantes inscritos, sea oyentes, autores y/o ponentes recibirán certificación internacional por 32 horas. Si realizan afiliación Especial recibirán certificado de membresía a la Red Internacional de Pedagogía (Redipe) con vinculación Colectivo Internacional de Investigadores o al Colectivo de Académicos por la calidad educativa y de vida humana y planetaria

APOYAN:

Instituciones miembro- RRIELEC- RIPAL, RIPEME, RIDGE, RIDECTEI

<https://redipe.org/membresias/miembros-activos/>

## **PROPÓSITO**

Generar un espacio de intercambio entre estudiantes, profesores, directivos y otros agentes educativos y organizacionales que indaguen y participen activamente en la generación de espacios más humanos para la vida desde los ámbitos de la ciencia, la tecnología, la pedagogía y didáctica, otros ejes temáticos en los diversos niveles y áreas de la formación presencial y virtual.

Constituir y/o fortalecer macroproyectos pedagógicos e investigativos, redes y vínculos frente a los retos y desafíos de educar para mundos mejores desde los ámbitos en referencia.

### **Coordinadores científicos del evento:**

Manuel Joaquín Salamanca López, Universidad Complutense de Madrid

Paul Baldeón, Universidad Israel

José Darwin Lenis, Secretaría de Cultura, Santiago de Cali

Maria Elisa Alvarez Ossa, UCEVA

Jesús María Mina, Luz Elena Monarck, Institución Universitaria Bellas Artes

Carlos Adolfo Rengifo – Universidad de San Buenaventura

Ana María Aragón Holguín, CECEP

Yovany Ospina Nieto, Universidad Pontificia Bolivariana

Luz Marilyn Ortiz, Universidad Distrital Fco. José de Caldas

Leidy Carolina Cuervo, Universidad SurColombiana

Clara Romero Pérez, *Grupo de Investigación en Educación Emocional y Dramatización*, Universidad de Sevilla, España

Nelson Andrés Figueroa Mendoza, Unisinú

Enrique Ortiz Aguirre, Investigador – Universidad Complutense de Madrid- CELEI

### **Comité científico Redipe**

Inidia Rubio Vargas. Presidente de redipe capítulo Cuba

Anna maria Nicolosi. Presidente de Redipe Italia

Valdir Heitor Barzotto, Universidad de Sao Paulo, Brasil

Manuel Salamanca López Ph D, Universidad Complutense de Madrid

José Manuel Touriñán, Ph D, Coordinador Red Internacional de Pedagogía Mesoaxiológica, Ripeme- Redipe

Carlos Arboleda A. PhD Investigador Southern Connecticut State University (USA)

Agustín de La Herrán Gascón, Ph D Universidad Autónoma de Madrid

Mario Germán Gil Claros, Grupo de Investigación Redipe

Rodrigo Ruay Garcés, Chile. Coordinador Macroproyecto Investigativo Iberoamericano Evaluación Educativa

Julio César Arboleda, Ph D Dirección General Redipe. Grupo de investigación Educación y Desarrollo humano, Universidad de San Buenaventura

## PROGRAMACIÓN INAUGURACIÓN DÍA 25 DE FEBRERO DE 2021 - 10 AM Hora New York

<p><b>PRESENTACIÓN</b> <b>Dra. Ana María Holguín</b> <i>Rectora CECEP- Coordinación científica Macroproyecto Onfancias Redipe</i> <b>Dr. Julio César Arboleda</b> <i>Director General Redipe</i></p>
<p><b>RECITAL POÉTICO</b> <b>Dra. Elvira Alejandra Quintero Hincapié<sup>2</sup></b> Universidad Del Cauca elviralejandraqh@yahoo.es</p>
<p><b>Cultura de salud: Un necesidad vital</b> <b>Dr. José Fernando Garcia Jaramillo<sup>3</sup></b> chpgarcia@gmail.com</p>
<p><b>RECITAL POÉTICO</b> <b>Carlos Vásquez - Zawadzki<sup>4</sup></b></p>

<sup>2</sup> Elvira Alejandra Quintero Hincapié

Elvira Alejandra Quintero nació en Cali, Colombia.

Es Escritora, Doctora en Letras, Magíster en Literaturas colombiana y latinoamericana, y Arquitecta.

Es profesora de literatura en el Departamento de Español y Literatura de la Universidad del Cauca en Popayán, Colombia.

Ha publicado varios libros de poesía y ensayo literario, entre ellos se destacan los libros de poesía *Intemperies, Ritos de pasaje, 5000 kilómetros al sur, La ventana-Cuaderno de Ana Ríos, La mirada de sal, Los nombres de los días, La noche en borrador*, y los libros de ensayo *El pozo de la escritura*, análisis semiótico de la novela *El pozo* de Juan Carlos Onetti, y *El motivo del viaje en ¡Que viva la música!*, sobre la novela *¡Que viva la música!* del escritor colombiano Andrés Caicedo.

Por su obra poética ha recibido varios premios y reconocimientos: Premio Antonio Llanos 1984, Premio Ciudad de Chiquinquirá 1999, Premio Jorge Isaacs 2005, Premio Dámaso Alonso 2018 otorgado por la Academia Hispanoamericana de Buenas Letras de Madrid, y Premio Internacional Hespérides de poesía 2019. Ha sido finalista en Premio Internacional de poesía Crisóstomo Lafinur en Argentina y en el Premio Nacional de poesía del Ministerio de Cultura de Colombia.

<sup>3</sup> Odontólogo. Especialista en educación superior. Especialista en medicina biológica con énfasis en homotoxicología. Master en fitoterapia. Especialista en genética médica. Conferencia. Educar en cultura de salud

<sup>4</sup> Mas de 40 libros publicados. Obras últimas: "Ultima tarde de verano: relatos. Nació en Tumaco, Colombia. *Estudios* de pregrado en Literatura en la Universidad del Valle, y de postgrado en las Universidades de Toulouse y Bordeaux. Investigador, profesor titular de la Univalle. *Invitado* a Universidades en Francia, Alemania, U.S.A., Cuba, España, Costa Rica, Polonia, Checoslovaquia. Traductor. Editor. *Obras publicadas*: Diario para Beatriz, La oreja erótica de Van Gogh, Amores, Espirales - escritura ininterrumpida-, Estremecimientos, Liberaciones, Canciones para coros y café suave, Percusiones (poesía). El reino de los orígenes,, Ensayos de teoría literaria (ensayística). Estandislaw Zawadzki, Gustave

<p>Universidad del Valle vasquezzawadzkarlos@gmail.com</p>
<p><a href="https://www.youtube.com/watch?v=IXC5B5tRx-0">https://www.youtube.com/watch?v=IXC5B5tRx-0</a>  <b>“Educación Prenatal Natural: Construyendo un Mundo Nuevo desde las raíces de la vida”</b>  <b>Manuel Hurtado<sup>5</sup></b>  ANEP- España  <b>mhurtadf@gmail.com</b></p>
<p><i>El Pacifismo en Hermann Hesse. - Conflicto y solución</i>  Dr. en Psic. Eduardo De la Fuente Rocha  Universidad Autónoma Metropolitana -Xochimilco. México  fuentee@correo.xoc.uam.mx, edelafuente83@yahoo.com.mx</p>
<p><i>Abordaje de la anatomía humana en la Universidad de Pamplona- Antes de la pandemia por COVID 19.</i></p> <p>Dr. Humberto Ferreira Arquez  Universidad de Pamplona  humfear@unipamplona.edu.co</p>
<p><b>José María Gruesso (Geussor), Nuestro Primer escritor romántico</b>  <b>Carlos Vasquez Sadwaski</b>  Univalle</p>
<p><i>Didáctica y pedagogía para un mundo nuevo</i>  <b>Julio César Arboleda</b>  Dirección Redipe</p>
<p><a href="https://www.youtube.com/watch?v=XSMTXTVvsMg&amp;feature=youtu.be">https://www.youtube.com/watch?v=XSMTXTVvsMg&amp;feature=youtu.be</a></p> <p><b>La educación socioafectiva en contexto de pandemia</b>  Dra. <b>Luz Marilyn Ortiz</b>  Universidad Distrital Francisco José de Caldas</p>
<p><a href="https://www.youtube.com/watch?v=T+3G7deh9bk">https://www.youtube.com/watch?v=T+3G7deh9bk</a></p> <p><b>MODELO PAT</b></p> <p><b>Modelo PAT (Presencialidad Asistida por Tecnología) en tiempos de pandemia: aciertos y desaciertos</b></p>

---

Rodin, pensar con las manos (biografía), Una tarde impura de verano, Bocas de agua y fuego, La abuela perdió un recuerdo, Rafico y su potrillo de mar, La línea soñada del horizonte, Mi amigo el griot, Cuerpos de ébano lujuriosos (narrativa). En la actualidad, Presidente del PEN Colombia de escritores.

<sup>5</sup> Profesional del Social Media y la Gestión de la Información. Secretario General de la Asociación Nacional de Educación Prenatal (ANEP) España

Miembro de la Junta Directiva de la OMAEP (Organización Mundial de Asociaciones de Educación Prenatal)

Jacqueline García Botero- Gustavo Alberto García Botero -Margarita Alexandra Botero Restrepo  
Universidad del Quindío, Colombia  
**mabotero@uniquindio.edu.co**

*Las prácticas evaluativas docentes y la pregunta por el sujeto.*

Claudia Lineth Iburguen Córdoba  
Universidad de San Buenaventura  
<https://youtu.be/RLw5uwz3KqE>

II Congreso CEMUN.mp4

*Aprendizaje basado en pensamiento y m learning en escuelas secundarias vulnerables*

Dides Iliana Hernandez Silvera  
Pontificia Universidad Católica, Argentina  
[hernandezsilvera@uca.edu.ar](mailto:hernandezsilvera@uca.edu.ar)

<https://drive.google.com/file/d/1r4WI9tzJ6qRQ-BFGdefaCCaSB7eTX7oi/view?usp=sharing>

*El trabajo colaborativo como estrategia para optimizar las prácticas pedagógicas en aulas rurales*

Luz Yaneth Alarcón Pajarito  
Universidad Americana de Europa – UNADE  
[johcams@mail.com](mailto:johcams@mail.com)

[https://youtu.be/YLkAAVd\\_H4s](https://youtu.be/YLkAAVd_H4s)

*La comprensión del libro-álbum como mediación para el desarrollo socioemocional en la educación primaria*

Karen Lorena Rodríguez Turriago  
Universidad del Quindío, Colombia

*¿De quién(es) aprendemos? Co-reflexión, «comuniversity» y pandemia*

Dra. Dulcinea Tomás Cámara  
Universidad Politécnica De Madrid  
[dulcinea.tomas@upm.es](mailto:dulcinea.tomas@upm.es)

OTROS EXPOSITORES

VER VIDEOPONENCIAS

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

# LA EDUCACIÓN SOCIOAFECTIVA EN CONTEXTO DE PANDEMIA

Luz Marilyn Ortiz Sánchez<sup>6</sup>

Universidad Distrital Francisco José De Caldas

Bogotá-Colombia

## Resumen

El contexto de pandemia que estamos viviendo en la actualidad no solamente está transformando las relaciones humanas y afectivas sino un pilar tan importante como es la educación, lo que implica la búsqueda y generación de respuestas a tan inesperado hecho. Por ello, es oportuno contemplar otros mecanismos y estrategias pedagógicas que vayan más allá de lo presencial, es fundamental atravesar estas imposiciones mediáticas generando otros medios de construcción, de deconstrucción y de alcances educativos y emocionales, frente a los nuevos espacios ciberculturales que exigen la flexibilización y reorientación de los procesos curriculares tradicionales. El punto es fortalecer dinámicas y estrategias pedagógicas, que se preocupen no solo por el desarrollo de contenidos académicos, sino por el desarrollo de una educación socioafectiva, que contribuya al desarrollo la autonomía, la autogestión, las destrezas sociales y la empatía - cognitiva, afectiva y la preocupación empática- (Goleman, 2016), que redunde en pro de manejo del control cognitivo de los individuos. Una educación socioafectiva conduce al desarrollo de la autonomía del sujeto integral y al logro de su aprendizaje significativo y global para el mundo personal y de la vida.

**Palabras clave:** Educación socioafectiva, desarrollo humano, vivenciación y uso edificador del conocimiento,

## Experiencias edificantes, buen vivir y toma de decisiones

En las primeras décadas del siglo XX y frente a la crisis que afrontaba la ciencia europea y la razón moderna ante su disyuntiva de seguir alejada de la realidad cotidiana o caer en el empirismo raso, Husserl, (2008) planteó la necesidad de reformular la filosofía en tanto su responsabilidad social frente a los problemas del

---

<sup>6</sup> PhD en Leguaje y Cultura. *Docente titular de planta. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Facultad de Ciencias y Educación. Bogotá-Colombia. lmortiz@udistrital.edu.co*

mundo que ya no era posible solucionar desde la razón objetiva, sino que requería de multiplicidad de puntos de vista. Desde esta perspectiva, Husserl, (2008) formuló su fenomenología trascendental, desde la cual concibe un sujeto activo que constituye el mundo y sus objetos dotándolos de sentido, y que, por lo tanto, tiene un compromiso histórico con la humanidad y es responsable con el mundo. Lo anterior es posible porque el sujeto experimenta las cosas originariamente como vivencias intencionales cuyo correlato es el mundo de la vida misma.

Toda experiencia, concluye, “se dará sobre el suelo del mundo de la vida” (pág. 77). En el contexto del siglo XXI las bases de la psicología cognitiva nos plantean que un saber es pertinente, si se sitúa dentro del contexto de las realidades sociales; por lo tanto, una de las prioridades de este siglo no es sumar conocimientos, sino integrarlos a través de los actos disciplinares e interdisciplinares de las ciencias, teniendo presente al sujeto en su desarrollo integral, sus contextos, mentalidades, costumbres, etc.,

Al respecto Goleman (2016), plantea un núcleo común de capacidades a partir de una serie de “ingredientes activos” que favorecen el buen vivir y la toma de decisiones, estas capacidades esenciales parten de la conciencia de uno mismo, la autogestión, la empatía, la habilidad social y la toma de buenas decisiones con lo que se fortalece la educación integral y por ende a un sujeto integral. Reorientar estos espacios virtuales de aprendizaje con ejercicios flexibles y creativos que consoliden la salud mental y las actitudes emocionales de los estudiantes, supone, que cada docente determine las directrices pedagógicas y académicas que sean factibles, adecuadas y diversas dadas las condiciones generadas en el contexto de la pandemia.

Por ello, es imperioso resaltar la pertinencia de que la educación no se aleje de su función edificadora y, en consecuencia, sobre la necesidad de asumir el acto educativo desde constructos pedagógicos emergentes inspirados en la misma, en particular tres: las **pedagogías de la alteridad, por proyectos de vida y comprensión edificadora**. (Arboleda, 2020), las cuales conducen a responder adecuadamente a las exigencias del papel de la academia en el acontecer social, cultural, político y educativo en el contexto actual de cara a la realidad real y virtual. Aspectos que deben ser mediados a partir de recursos sociales y humanos que vayan más allá del plano físico y teórico, materializado en la condición humana del estudiante, que prepara el terreno para que se pueda avanzar hacia el desarrollo de acciones en comunidades específicas. Es decir, que se proponen tres niveles de interacción: uno entre profesores y entornos (investigación); otro, entre profesores y estudiantes (seminarios y talleres), y un tercero entre los estudiantes y sus entornos específicos con proyectos de investigación que vinculan diferentes ejes de formación: en desarrollo humano, educación socioafectiva y contexto de pandemia. Estos procesos parten de la realidad misma

del escenario pedagógico de los encuentros con los estudiantes en el escenario mediático.

Estas consideraciones implican una ruptura paradigmática donde imperan otras lógicas sociales, culturales, políticas y educativas, que exigen a la educación jugar un papel protagónico con el propósito de posibilitar un gran giro en la constitución de los sujetos y la ciudadanía desde la comprensión de lo ético y lo humano como provocación intelectual. Provocación que debe ser capaz de asumir el desafío de reconstruir y resignificar el hecho social, para que exista la legitimación académica en un escenario centrado y orientado desde el desarrollo humano y la educación socioafectiva. Que este proceso intra y transpersonal sea el centro del debate académico desde la construcción de propuestas que orienten líneas de investigación emergentes a partir de investigaciones de proyección e impacto social que toque a las comunidades y las condiciones sociales de los ciudadanos.

### **El valor del afecto y la empatía en el contexto de escolaridad actual**

La escuela, cumple un papel fundamental en la promoción del pensamiento y el bienestar socioafectivo de los actores del proceso educativo. Estos actores desde la conectividad del mundo virtual, se encuentran inmersos en contextos sociales cotidianos del cual hacen parte sus familias, sus mascotas, sus problemas. Los docentes también en su entorno particular no solo enfrentan los problemas de la cotidianidad sino los múltiples inconvenientes que ha traído la pandemia de tipo personal y tecnológico. Este nuevo reto nos ha confrontado con nuestros esquemas mentales, algunas veces conservadores, y, nos ha sacado de la zona de confort y comodidad que nos garantizaba la presencialidad.

Es así como en los encuentros virtuales realizados con algunos docentes del país, se demuestra claramente que han confrontado estas nuevas realidades con lecturas multimediales acordes a las necesidades actuales y, vemos, que la creatividad aflora, la forma como los docentes hacen de cada encuentro un abanico de posibilidades creativas que aprovisionan con estrategias pedagógicas multimodales, recrean con gran éxito la participación y la comunicación proactiva entre los estudiantes, sus entornos familiares y la academia. Es de aplaudir este gran paso ya que no solo fortalece la autonomía del maestro sino las propuestas innovadoras emergentes surgidas como un gran paso para construir comunidades con apropiación crítica de la realidad, nuestro primer reto en este contexto de pandemia, es favorecer y propender por el bienestar socio afectivo de los actores del proceso educativo y favorecer el desarrollo del pensamiento crítico, analítico y proactivo, asumiendo un currículo flexible que oriente no solo contenidos sino formas de resiliencia.

Es así que el desarrollo humano y la educación socioafectiva en contexto de pandemia, se configura desde tres ejes educativos a saber: un pedagogía para desarrollo humano y el manejo de la afectividad, desarrollo de capacidades y

habilidades afectivas y cognitivas y un enfoque centrado en las pedagogías de la alteridad, por proyectos de vida y comprensión edificadora, lo que significa que se debe orientar bajo un enfoque fenomenológico desde el cual se propone la creación de propuestas que generen una dinámica encaminada a la autorrealización del sujeto, desde los procesos intra y transpersonales que deben ser proyectados a la sociedad en diferentes entornos y ambientes propios de la cotidianidad (familiar, personal, social, política, educativa, virtual, etc.,).

Este propósito determina un actuar que, en términos didácticos, centra su acción en el estudiante, pasando del plano de la interacción dentro de las teorías puras a la vitalización de estas teorías como recursos para el ejercicio cotidiano. De manera que una primera premisa de esta propuesta es vivenciar el conocimiento no simplemente desde su forma (dominio y control teórico de este) sino desde su esencia, que es la realidad misma, para lo cual se vive un proceso permanente que va de la conceptualización a la transformación individual y social.

Las perspectivas pedagógicas emergentes en contexto de pandemia a favor del desarrollo humano y de la vida, proyectan sin duda luces para lograr una mayor participación ciudadana, inclusión y calidad de vida. Para ello es necesario desarrollar diseños que permitan fortalecer, en los colectivos académicos, proyectos de investigación que fortalezcan el desarrollo de las distintas dimensiones del ser humano con un enfoque inter y transdisciplinar.

El ejercicio pedagógico como práctica formativa a partir de la propuesta de Desarrollo Humano y Educación Socioafectiva, incide en la generación de condiciones que permiten fortalecer las potencialidades de los seres humanos desde el desarrollo creativo, productivo y afectivo, según sus necesidades e intereses. Dichas acciones, también obedecen al compromiso profesional como docentes y ciudadanos en la promoción y exigencia de unas políticas educativas públicas, que promuevan la formación desde la educación integral (emocional, creativa, socioafectiva) y el bienestar del ser humano.

Las propuestas pedagógicas emergentes se orientan a poner en marcha un programa de práctica pedagógica y proyección social cuya estrategia pedagógica se encamina hacia la reconstrucción de la confianza social en los sujetos actuantes. Estas consideraciones suponen una ruptura paradigmática, que implica el manejo y adecuación de un currículo diversificado que se ajuste a las realidades y contextos actuales. Es de suponer que un currículo único cuya directriz proviene de las políticas educativas actuales, no confiere al docente un rol activo en su ejecución, control, creación y dirección de contenidos, sino un rol pasivo cuya interpretación contextual está vetada a los parámetros institucionales. En este contexto de pandemia, donde las diferencias sociales y económicas son tan

marcadas, se debe apostar por metodologías creativas y proactivas que dimensionen como eje central al sujeto integral, único e irrepetible, de ahí, que se deba potencializar la capacidad del maestro y sus posibilidades de pensamiento crítico, creativo, argumentativo y propositivo, pues, nadie como el maestro conoce las realidades y contextos de sus estudiantes.

Estas estrategias se vinculan al aprendizaje significativo a partir de la puesta en escena en diversos contextos, orientados por múltiples estrategias pedagógicas, mediante el ejercicio, desarrollo y potenciación de las competencias comunicativas, cognitivas, actitudinales y emocionales de los estudiantes y/o familia. tales prácticas se desarrollan a partir de una serie de talleres, seminarios-taller y salidas pedagógicas-virtuales de diversa índole. Prácticas que son orientadas a la comunidad educativa y a todos los actores del proceso educativo.

Desde este horizonte, se propone una práctica pedagógica que permita intervenir en la formación de los jóvenes o adultos, con una propuesta académica de tipo sociocultural y socioafectiva que contribuya al mejoramiento de las condiciones de vida y a la resignificación de su historia personal, y que a la vez permita determinar las huellas de su condición sociocultural.

Estas experiencias edificantes se soportan en diversos escenarios y espacios pedagógicos que constituyen procesos intra y transfersonales en un escenario lúdico que favorece los procesos cognitivos, emocionales, creativos y corporales y que compromete las competencias comunicativas, emocionales y actitudinales, orientadas hacia la acción discursiva frente a las contradicciones que caracterizan la sociedad contemporánea con miras a la construcción de ciudadanía activa y convivencia social.

Los participantes en los seminarios-talleres, desarrollan ejercicios en los cuales se puede apreciar la recuperación expresiva corporal y verbal del sujeto al igual que la reconstrucción significativa de la memoria y la biografía individual en un proceso de permanente relación entre lo teórico y lo práctico. Estos espacios contribuyen a una mejor comprensión de sí y de las interacciones que se establecen en los diversos contextos en los que se desenvuelve el sujeto, y a la concienciación de los capitales culturales, sociales y éticos con que cuentan para la elaboración de un proyecto de vida constructivo y edificante desde lo personal hasta lo colectivo, donde el reconocimiento de 'sí mismo' es lo más importante para la proyección de vida integral, individual, social y cotidiana. Proyección que genera nuevas miradas, nuevas lecturas de mundos posibles, con múltiples significados, lo que hace que una educación socioafectiva en tiempos de pandemia dignifique a los actores del proceso educativo y logren reconocerse, vivenciar y revalidar sus derechos a ser reconocidos como sujetos actuantes y partícipes de la sociedad global.

Es así que todas estas actividades educativas y socioafectivas- se deben enmarcar desde el horizonte de los procesos cognitivos configurados desde el arte y la percepción social y cultural para generar procesos de sensibilización y resiliencia.

### **Pedagogía socioafectiva: comprensión crítica y edificadora**

Para avanzar una emergencia educativa que trascienda el desarrollo de habilidades y competencias complacientes con un proceso tecnológico e industrial de enormes pasivos humanos como el que impera hoy en el mundo global, urge una formación, desde la educación inicial, en la consciencia, la autonomía y la comprensión crítica y edificadora, que abogue por la conservación de la vida y de los ecosistemas que desarrolle habilidades de aprendizaje, actitudes socioafectiva y conocimientos que tengan que ver con una realidad basada en la complejidad, donde la mediación pedagógica permita un rango más amplio de formas de participación y comunicación, la interacción e interactividad en el desarrollo del pensamiento crítico y divergente en la sociedad educativa virtual actual. El concepto de mediación desarrollado por Feuerstein R (1996). propone una serie de características, que vale la pena destacar, precisamente, por la aplicabilidad que se le ha dado en la escuela y que va de la mano con la situación de pandemia en la actualidad, situación que nos ha obliga a modificar nuestros esquemas mentales y a reconfigurar los procesos y estrategias de pensamiento para asumir la actividad académica a la par con la velocidad de los cambios de la vida social y familiar de los actores educativos inmersos en el ciber mundo.

en este orden de ideas, el concepto de mediación, como estrategia pedagógica, se propone:

Que haya una intencionalidad, es decir, que lo que se haga tenga una intención manifiesta y compartida, que llegue a la trascendencia donde se supere el aquí y el ahora, lo que se considera podría configurar, el principio hologramático del pensamiento complejo.

Que haya interacción e interactividad, es decir participación activa del sujeto que aprende, lo que configura el principio de recursión del pensamiento complejo.

Que se parta de la significación, es decir que los saberes previos de los participantes y que la participación del sujeto en el mundo cobre significado y sentido para llegar a la autorregulación a partir de cuestionamientos paradigmáticos de diferente orden, lo que se podría configurar como el principio dialógico del pensamiento complejo.

En este proceso de mediación el papel del profesor (mediador), es la persona que, al interactuar y compartir su saber de una manera dialógica y democrática, estimula el desarrollo de las potencialidades cognitivas, culturales y sociales de los estudiantes, lo que propicia la reflexión y la acción, en torno a la verdad

biodegradable. Por lo tanto, el maestro-guía deberá desarrollar conocer y crear un conjunto de habilidades, a partir de un currículo flexible, que le permitan ser proactivo, interdisciplinar, regulador del proceso, generador del desequilibrio (caos-orden).

Como se mencionó, se debe permitir la negociación curricular, según los intereses individuales y colectivos, en pro de la comunidad; así mismo, establecer una dinámica interactiva individual y colectiva acorde con los diagnósticos y análisis de las problemáticas vivenciadas en el proceso cognitivo. Fortalecer el desarrollo de la autonomía, recreando espacios y escenarios pedagógicos creativos y multimediales, donde los intérpretes, tengan la libertad, responsabilidad y compromiso para indagar, proyectar y crear escenarios que propicien la expresión de lo aprendido por diferentes vías y formas de comunicación. Permitir el error e inducir a los estudiantes a reflexionar sobre él, para motivar el desarrollo de las estructuras cognitivas. Respetar los estilos y ritmos de confrontación epistémica de la comunidad educativa. Involucrarlos en el contexto social, cultural, familiar y religioso, ubicándolos en la diacronía y sincronía del mundo real y virtual. En dicha perspectiva, la posibilidad de acción pedagógica es definida: además de enseñar, hay que educar, transformando información en conocimiento y éste, a su vez, en educación. (Tourrián, 2016).

En esta vía la educación debe considerar apuestas pedagógicas emergentes como las perspectivas mesoaxiológica, radical e inclusiva, de la alteridad y la comprensión edificadora

Aquí se hace énfasis en la pedagogía por proyectos de vida y la comprensión edificadora, perspectivas que permiten sintonizar de mejor modo las experiencias pedagógicas constructivas anunciadas al comienzo, evidentes en la virtualidad.

En el marco del desarrollo humano la pedagogía y la educación socioafectiva por proyectos de vida y la comprensión edificadora representan dos constructos afines que ofrecen dispositivos de orden teórico, didáctico, metodológico, curricular, discursivo y evaluativo dirigidos a potenciar el desarrollo de las dimensiones del ser humano, así como la apropiación, reflexión, vivenciación y uso humanizante de los conocimientos y saberes, la consciencia y las comprensiones. Una educación ligada a estos propósitos estará estrechamente comprometida con el desarrollo humano y de la vida. “los impulsos altruistas (...) son la condición biológica de posibilidad del fenómeno social: **sin altruismo no hay fenómeno social**” (Maturana, Varela, 2003, pág. 6).

En esta dirección el compromiso desde la educación socioafectiva abarca no solo el campo mismo de la educación sino la direccionalización hacia el cumplimiento de las políticas públicas dirigidas al bienestar de las personas. Este bienestar o

buen vivir en palabras de Nussbaum, (2012), afirma que “mejorar la calidad de vida de las personas exige decisiones políticas inteligentes y la participación dedicada de muchos individuos” (pág. 15), de ahí que los espacios educativos son fuente importante para formar en la convivencia con el otro, construir y resignificar posturas, pensamientos, lenguajes y comportamientos que influyen en nuestra cotidianidad para ser mejores personas y aportar a la construcción de una sociedad más equitativa, incluyente y humana.

### **A modo de conclusión**

La potencialidad renovadora de las reflexiones presentadas en este artículo se enmarca en la diversidad e integración de las líneas emergentes que surgen de los escenarios pedagógicos y de la perspectiva del enfoque de las pedagogías de la alteridad, por proyectos de vida y comprensión edificadora en un contexto cibercultural. De manera que es necesario considerar además del aspecto educativo aspectos como el ético, el social, político, el cultural etc., entendidos como aspectos del conocimiento y experiencia vital. Los procesos de construcción de conocimientos y praxis vinculan de manera estrecha las realidades y contextos de los sujetos con distintas vertientes teóricas que, desde diferentes disciplinas, abordan la condición humana en sus variados aspectos, y a la vez promueven un proceso de autoconocimiento para que el quehacer académico sea un proceso de permanente relación entre lo teórico y lo práctico. Estos procesos de comprensión de las diferentes realidades generan aportes que contribuyen tanto a la deconstrucción de los saberes del estudiante como a la transformación de su entorno personal, social, educativo y profesional.

De ahí que el cumplimiento de este propósito en el campo académico que nos compete parte de los procesos de construcción de conocimiento, el cual vincula más estrechamente a los actores sociales y sus realidades con las diferentes formulaciones teóricas que desde diversas disciplinas abordan el desarrollo humano en sus variados aspectos para que el quehacer académico sea un proceso de permanente relación entre lo teórico y lo práctico, entre lo intra personal y lo transpersonal. Este procedimiento lleva a la comprensión de los aspectos de las múltiples realidades que pueden ser transformadas y a entender cuál es el papel de la academia en la configuración de sujetos y subjetividades y la proyección e impacto social., que se manifiesta en los sujetos de acción, pasión y deseo que deconstruyen el mundo desde lecturas críticas, analíticas y proactivas. Direccionamiento que le da sentido a este proceso educativo y reflexivo de las acciones pedagógicas-socioafectivas construidas desde los presupuestos del desarrollo humano y la educación socioafectiva, programa de formación en referencia.

Entonces, en una óptica reflexiva y analítica, la profundización transdisciplinar del análisis de estos fenómenos socio afectivos y socioeducativos se constituye en un aporte relevante para los sectores educativos del país gracias al redimensionamiento del sentido pedagógico e intelectual de las prácticas de formación en escenarios ciberculturales, donde la dinámica de los sujetos se constituye desde lo mediático.

Lo que pone en contexto la reconstrucción significativa de la vida y las experiencias individuales y sociales de los estudiantes, de manera que puedan ser conscientes de los capitales culturales, sociales y éticos con los que cuentan para la elaboración de sus proyectos de vida. Entonces, en una óptica reflexiva y analítica, la profundización transdisciplinar del análisis de estos fenómenos se constituye en un aporte relevante para los sectores educativos del país gracias al redimensionamiento del sentido pedagógico e intelectual de las prácticas de formación (Ortiz, 2016) que se llevan a cabo en instituciones oficiales y privadas en contexto de pandemia.

Con esta metodología participativa se busca no solo producir descripciones y explicaciones relacionadas con la realidad social de los participantes en el contexto del desarrollo humano integral, sino que, conjuntamente con ellos, se generalizan los conocimientos académicos necesarios y básicos que definen las acciones adecuadas en la línea de las transformaciones, innovaciones y manejo de procesos de investigación que se enmarquen en nuestros contextos y nuestras realidades con lo que se logra un desarrollo integral y multidisciplinar desde la acción y el resultado social.

## **Referencias y bibliografía consultada**

Arboleda, J. C. (2020). *Educación y proyectos de vida*. Revista Lope De Barrientos, (11).

Retrieved from <http://www.lopedebarrientos.com/revista/números/numero-11/artículos/>

Arboleda, J.C (2007). *Pedagogía por proyectos de vida*. In Modelos pedagógicos autónomos.

Universidad Autónoma del Cauca.

Feuerstein, R. (1996). Experiencia de aprendizaje mediado. Siglo Cero.

Gardner H. (2003). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*, Barcelona: Paidós.

Goleman, D. y Senge P. (2016). *Triple Focus. Un nuevo acercamiento a la educación*. Barcelona: B.S.A.

Husserl, Edmundo. (2008). *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental*. Buenos Aires: Prometeo Libros,

Maturana H. (2003). *El Árbol del Conocimiento*, Argentina: Editorial Lumen.

Maturana H. (2003). *El Sentido de lo Humano*. Chile: Dolmen Ediciones S. A.

Nussbaum, Martha. (2012). *Crear Capacidades. Propuesta para el Desarrollo Humano*. Barcelona, España: Paidós.

Ortiz, L. (2016). Tesis Doctoral "Configuración Semiótica del Chat. Una visión Multimodal. UPTC-Colombia. Facultad de Educación.

Ortiz, L. (2013). Construcción de identidades en el chat: una visión multimodal. *Enunciación*, 18(2), 97-111.

Ortiz, L. (2013). Cuerpos e identidades online: construcción de identidades corporales en el chat. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 15(2), 302-309.

Rivera José, Ademar, (1997). *Sensibilidad y Creatividad*. Bogotá: Che libre.

Touriñán, J. M. (2016). *Pedagogía mesoaxiológica y concepto de educación*. Santiago de Compostela: Andavira, 2ª edic.

# LITERACIDAD CRÍTICA, UNA PROPUESTA DE FORMACIÓN DE MAESTROS PARA EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO SOCIAL EN LA BÁSICA PRIMARIA

Claudia Milena Correa Otálvaro<sup>7</sup>

Álvaro Díaz Gómez<sup>8</sup>

## Resumen

Hoy, más que nunca, se necesitan de las Ciencias Sociales y del pensamiento crítico. Urge formar ciudadanos capaces de analizar información a tal punto de develar ideologías, silencios y juegos de poder que permitan posteriormente asumir posturas cimentadas críticamente.

A propósito, distintos investigadores en Didáctica de las Ciencias Sociales han considerado relevante estudios en literacidad crítica y el pensamiento social. Analizando en la primera, el impacto para la formación del pensamiento crítico tanto en estudiantes como en maestros (Santisteban, 2016). Y en el segundo, estudiando las habilidades del pensamiento social y como se presentan en una práctica educativa (Pipkin, 2009).

De ambas categorías, surge vacíos importantes para abordar desde la investigación y es el hecho de que los estudios analizados coinciden en encontrar dificultades tanto en estudiantes como en docentes, para pensar críticamente (Pipkin, 2009; Castellví, 2018).

---

<sup>7</sup> Estudiante del Doctorado en Didáctica de la Universidad Tecnológica de Pereira, Pereira, Risaralda, Colombia. Correo electrónico: cmcorrea@utp.edu.co

<sup>8</sup> Docente investigador titular de la Universidad Tecnológica de Pereira, Risaralda, Colombia. Correo electrónico: adiaz@utp.edu.co

Tanto en el Pensamiento social como en la Literacidad Crítica, a nivel local como internacional se encuentran alcances superficiales de pensamiento social, al ser la descripción y explicación de fenómenos sociales, las categorías que emergen con mayor frecuencia en los estudios. (Canals y Pagès. 2011; Gutiérrez y Arana, 2014); (Castellví, 2018; Tozar, 2018).

Pese a los panoramas descritos, la enseñanza de las ciencias sociales en básica primaria, aparentemente no cambia (Carbonell y Solé, 1998) y ha sido relegada como área fundamental en los currículos y planes de estudio (Walsh, 2007).

La propuesta presentada pretende analizar el desarrollo del pensamiento social en estudiantes de básica primaria, mediante la formación en Literacidad Crítica de sus maestros de ciencias sociales. Desde una tipo de investigación cualitativa con estudio de caso, se espera aportar a la formación docente y al desarrollo de pensamiento social una enseñanza que comprenda y responda a las realidades sociales propias del siglo XXI.

**Descriptores:** Literacidad Crítica; Pensamiento Social; Pensamiento Crítico; Enseñanza de las Ciencias Sociales; Formación de maestros.

### **Abstract**

Today, more than ever, social sciences and critical thinking are needed. It is urgent to train citizens capable of analyzing information to the point of revealing ideologies, silences and power games that subsequently allow them to assume critically grounded positions.

By the way, different researchers in Didactics of social sciences have considered relevant studies in critical literacy and social thinking. Analyzing in the first, the impact for the formation of critical thinking in both students and teachers (Santisteban, 2016). And in the second, studying the skills of social thought and how they are presented in an educational practice (Pipkin, 2009).

From both categories, important options arise to address from research and it is the fact that the studies analyzed coincide in finding difficulties in both students and teachers, to think critically (Pipkin, 2009; Castellví, 2018).

In both Social Thought and Critical Literacy, at the local and international levels there are superficial scopes of social thought, being the description and explanation of social phenomena, the categories that emerge most frequently in studies. (Canals and Pagas. 2011; Gutierrez and Arana, 2014); (Castellví, 2018; Tozar, 2018).

Despite the scenarios described, the teaching of the social sciences in primary basics apparently does not change (Carbonell and Solé, 1998) and has been delegated as a fundamental area in curriculums and curricula (Walsh, 2007).

The proposal presented aims to analyze the development of social thinking in elementary school students, through the training in Critical Literacy of their social science teachers. From a type of qualitative research with case study, it is hoped to provide teaching training and the development of social thought with a teaching that understands and responds to the social realities of the 21st century.

**Keywords:** Critical Literacy; Social Thinking; Critical Thinking; Teaching social sciences; Teacher training.

## **Planteamiento del problema**

En un mundo cada vez más global donde la información adquiere nuevas dimensiones de accesibilidad (Bauman, 2008; Pérez, Gómez, 2012), el papel cognitivo y social de lo que se hace con dicha información está tomando fuerza en el sistema educativo.

Más aún, porque los indicadores nacionales e internacionales continúan ubicando a Colombia con altos índices de violencia, desigualdad, injusticia social y corrupción (OCDE, 2019; CEPAL, 2019; DANE, 2019) y la manera como los ciudadanos leen dicha realidad puede generar desinformación, polarización,

desesperanza y poco pensamiento crítico para tomar postura y decisión frente a estas situaciones.

Desde esta perspectiva, se requiere que la escuela cumpla un deber más social y más crítico para promover una enseñanza de participación democrática, que aborde situaciones sociales relevantes. Además, han de crear, construir y desarrollar estrategias discursivas, argumentativas y críticas que permitan entender y transformar la realidad (Evans y Saxe, 1996; Pagés y Santisteban 2011).

La enseñanza de las ciencias sociales, podría lograr estas finalidades educativas, porque permiten poner en juego habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que respondan a un propósito deliberativo entre democracia, política y realidad social. Al respecto Pagés (2015) argumenta que el conocimiento social desde una educación democrática concibe la actualidad como “gran escenario en el que se desarrolla nuestra existencia”. (p 24)

Pese a las finalidades de las ciencias sociales y sus potencialidades en la construcción de sociedades más democráticas y justas, las prácticas educativas en ciencias sociales en básica primaria aparentemente no cambian (Carbonell y Solé, 1998). Las investigaciones en enseñanza de las ciencias sociales identifican, que permanece en la escuela unas enseñanzas verticalmente autoritarias y propuestas curriculares tematizadas con enfoques eurocéntricos, patrióticos y conmemorativos.

Otros estudios también señalan que en las Ciencias Sociales se privilegia la enseñanza de la historia y la geografía, pero no promueven el pensamiento crítico, sino la repetición y los contenidos factuales que se quedan en la transmisión de información (Sacristán, 2014; González, 2017).

Dichos hallazgos, ponen en evidencia que los objetivos curriculares no se están cumpliendo. Por ejemplo los de la Ley General de Educación y otros documentos estatales como lineamientos curriculares (2004) y los Derechos Básicos de Aprendizaje (2010) e incluso el Plan Decenal de Educación (1996) que

establecen criterios de formación desde la democracia, el fomento a la participación ciudadana y la construcción de la convivencia pacífica a través de la integralidad de las Ciencias Sociales.

Pese a los panoramas descritos, la enseñanza de las ciencias sociales en básica primaria, ha sido relegada como área fundamental en los currículos y planes de estudio (Walsh, 2007). Esto en gran medida por la focalización en áreas como lenguaje y matemáticas evaluadas en pruebas estandarizadas nacionales e internacionales y cuyos resultados son motivo de análisis y comparación entre instituciones, por los promedios expedidos por el Ministerio de Educación Nacional denominados Índice sintético de calidad.

La presión estatal, ejercida sobre los rectores y maestros de las Instituciones educativas oficiales y privadas, tiene el objetivo de mejorar las competencias en lenguaje por medio de entrenamiento de pruebas estandarizadas. Para dar respuesta a esos requerimientos, los maestros en básica primaria han estado reemplazando internamente en los grados de preescolar a tercero, las horas de clase de ciencias sociales por horas de lenguaje. Esto ha podido suponer que los maestros desatender inconscientemente la formación de pensamiento social y crítico ante lo que lee y vive el estudiante.

La enseñanza de las Ciencias Sociales en Colombia está dejando de lado el mundo real, tanto en el currículo, como en el plan de aula y hasta en el discurso. Al respecto, Lewiston, Flint y Van Sluys (2002) otorgan a las ciencias sociales la tarea de acudir a lo que denominan “cuestiones sociopolíticas” y añade es imposible que seamos neutrales ante temas sociales que nos afectan. Otros autores lo llaman “cuestiones socialmente vivas” o situaciones controversiales. Que en esencia sigue llevando el aula a la calle, a la familia, a la ciudad, al mundo.

Las preguntas que emergen ante lo descrito son: ¿están los maestros formados para enseñar a sus estudiantes a desarrollar el pensamiento social?, ¿puede un maestro enseñar a pensar críticamente sin desarrollar dichas habilidades?, ¿es la Literacidad Crítica una manera para lograr cambios en la

enseñanza de las Ciencias Sociales y en la didáctica? ¿Qué relaciones establecen entre el pensamiento social y la literacidad crítica?

El reto de la enseñanza de las Ciencias Sociales consiste en acortar la distancia entre la realidad y las principales teorías sociales y educativas, encontrar vías para la interacción pasado, presente, futuro y el desarrollo de un pensamiento social.

Castellví (2019) asegura que, para tener estudiantes críticos, debemos tener docentes críticos. Es necesario focalizar los esfuerzos formativos en los docentes, no solo en los futuros docentes, sino en los que están en ejercicio, que comparten el aquí y el ahora con sus estudiantes, que son los llamados a llevarlos a niveles de criticidad para afrontar estas exigencias sociales.

Los estudios en didáctica de las ciencias sociales han abordado las necesidades mencionadas y han reconocido potencialidad en la literacidad crítica para llevar a cabo dichos fines (Luke, 2012). Esta busca trascender la lectura y escritura, como una habilidad para la codificación y decodificación de símbolos, hacia una acción transformadora del entorno.

La Literacidad Crítica consiste en enfrentarse a diversos tipos de textos o relatos y analizar su naturaleza, su veracidad, su fiabilidad, su intencionalidad e incluso sus silencios (Wodak y Meyer, 2003), permitiendo la toma de postura sobre los problemas sociales a partir del debate y la argumentación Candel (2004).

Freire (2005) pone en los maestros como agentes de poder, para actuar en el mundo y transformarlo. Castellví (2019) reafirma que los docentes puedan ser agentes de poder en la medida que trasciendan de relatos acrílicos y sesgos informativos, hacia prácticas educativas desde la Literacidad Crítica.

El propósito es según Giroux (1993) es que el estudiante cruce fronteras y pueda entrar y salir de los límites construidos. Para tal fin debe ser capaz de escribir, hablar y escuchar en un lenguaje en el que el significado se haga desde múltiples acentos. Por lo que la Literacidad se consolida como una forma de ser y

pensar distinto en concordancia con un fin crítico para la enseñanza de las Ciencias Sociales.

Los investigadores reconocen la importancia de que cualquier ciudadano o ciudadana que vive en una sociedad democrática, sea crítico (Scienceteachin, 2019). Las necesidades persistentes apuntadas en los estudios de (Castellví et al., 2018) sugieren que la formación de maestros debe contrarrestar una carencia en competencias críticas, para ello (Van Dijk, 2002) y dicha formación debe estar ligada a procesos de reflexión e interpretación de temas controversiales que corresponde propiamente a pensar lo social.

Como consecuencia de la poca formación crítica de los docentes, es deficiente la formación Crítica del alumnado (Aranda, 2007). La propuesta investigativa que se pretende desarrollar busca aportar a la formación de maestros que a su vez estos formen a sus estudiantes en competencias críticas y sociales como se ha planteado en los estudios que abordan las relaciones entre la didáctica y el currículum de Ciencias Sociales, y entre éste y el profesorado. (Pagès, 1994; Furió 1994; García, 2010). Que aseguran pertinente la indagación por la formación del maestro y la influencia de esta en la enseñanza.

Por lo tanto se considera oportuno y necesario abordar la formación de docentes en ejercicio porque son ellos y ellas los responsables de la formación de sus estudiantes. Además, es importante visualizar lo que ocurre con maestros activos en el proceso de enseñanza.

De hecho, otro vacío importante en cuanto a la formación de maestros, es que los estudios han indagado más en las capacidades de los maestros durante su formación inicial que en el desempeño de los maestros en ejercicio. Fuera de ello, cuando el maestro esta en ejerciendo en algunas ocasiones, pierde el interés de formarse y ve un distanciamiento entre la realidad escolar y la investigación. Estos elementos obstaculizan la relación entre la investigación y la práctica docente (Gore & Latham, 1993; Everton, Galton & Pell, 2000; Behrstock, Drill & Miller, 2009; Beycioglu, Ozer & Ugurlu, 2010; Taylor, 2013)

Actualmente, algunas políticas educativas como el escalafón docente 1278 del 2002 han motivado económicamente a que los maestros busquen formación especializada, maestrías o doctorados. Hecho que ha fortalecido el campo investigativo en educación ya no desde las voces de los filósofos o psicólogos educativos, sino desde la voz de los maestros de aula quienes cada vez más investigan sobre lo que acontece en su práctica educativa.

Hasta ahora existe en Colombia un programa de formación docente en Literacidad Crítica como Diplomado en Literacidad Crítica en la Universidad de Antioquia, pero con un enfoque lingüístico en comprensión, producción e interpretación textual y no con un enfoque desde las habilidades del pensamiento social.

Por ende, es importante pensar en vincular a la formación de los maestros tanto inicial como en ejercicio en estos procesos de formación, para poder realmente ver cambios en la enseñanza de las Ciencias Sociales.

La Literacidad Crítica y el Pensamiento Social, son enfoques centrados en las finalidades de la enseñanza y en una reflexión profunda sobre los contenidos y el protagonismo de docentes y estudiantes en el aprendizaje de lo social y su uso en contextos de vida cotidiana. Se hace importante vincular la literacidad crítica como medio posible para abordar lo social más críticamente.

### ***Marco teórico y estado del arte:***

A continuación, se plantea tantos estudios nacionales e internacionales sobre literacidad crítica, pensamiento social y formación de maestros. El análisis se realizará desde tres categorías: a. definiciones y propósitos, b. investigaciones centradas en el alumnado, c. investigaciones en la formación del profesorado.

## **Literacidad Crítica**

### **Definiciones y propósitos de la Literacidad Crítica**

El concepto de Literacidad Crítica es un concepto nacido en las ciencias sociales inicialmente en Latinoamérica. Freire & Macedo, (1987) hacen gran aporte al campo y entrevén en el acto de leer, en la palabra y la educación

ciudadana, un empoderamiento del alumnado. Señalaron el camino de la "Critical Literacy" no solo con los componentes técnicos de la lectura y la escritura, sino desde la reflexión y la acción, trascendiendo el acto de leer a la comprensión y transformación de la realidad social.

Argumentan que aquellos que están críticamente alfabetizados no sólo pueden entender los significados socialmente construidos dentro de los textos, sino también pueden llegar a entender la política y la economía en los contextos en que se crearon (Freire & Macedo, 1987).

Sin embargo se dio a conocer la propuesta, desde los trabajos de Lankshear y McLaren (1993) con el concepto "Crítica Literacy". Afirmaron que la literacidad es más compleja que las habilidades tradicionalmente definidas de lectura y escritura. La literacidad crítica hace hincapié en la construcción de la lectura, la escritura y la producción de texto en contextos políticos, económicos, culturales e institucionales.

Lankshear y McLaren ponentes de la pedagogía crítica. Hacen aportes a la educación desde pensamientos revolucionarios y emancipatorios. Expresan como las injusticias sociales, la lucha de clases, la dominación capitalista, la sociedad patriarcal y racista, son aspectos necesarios de abordar en la enseñanza.

Lankshear y McLaren argumentó que un principio rector detrás de los procesos de transformación y praxis desde la literacidad implica "entender cómo los agentes trabajan dentro de estructuras de poder establecidas y participan en la construcción social". Hace acercamiento a la lectura a través de una conciencia crítica que ni moraliza ni normaliza. (p. 7). Sino que pone en perspectiva la confrontación de argumentos.

Otras definiciones posteriores confluyen en el concepto. Por ejemplo Anderson e Irvine (1993) dicen: literacidad crítica, es aprender a leer y escribir como parte del proceso de tomar conciencia de la propia experiencia que no ha sido construida de la nada sino históricamente dentro de relaciones de poder (pág.82)

Apple (1992) publicó un ensayo sobre "el texto y la política cultural" que examinó la legitimación social de ciertos conocimientos en escuelas. Argumentando que "ningún plan de estudios es neutral" y que la selección y organización de la información curricular es necesariamente un proceso ideológico, Apple argumentó que escuelas, maestros y estudiantes deben estudiar la naturaleza del conocimiento con el fin de determinar reflexivamente si la escuela funciona como institución democrática y/o como sitio de control social.

Estudios más recientes y específicamente en educación y en didáctica de las ciencias sociales, se han enfocados en cinco ejes fundamentales: Deconstrucción de relatos sociales (Cassany, 2006); Generar conciencia crítica (Ervetti, Pardales, Damico 2001); problemas socialmente relevantes o cuestiones socialmente vivas (Evans & Saxe 1996); Acción, compromiso e intervención social (Tosar, 2017) y Habilidades para la toma de decisiones (Santisteban, 2004; Santisteban y González Valencia, 2013; Ross, 2013).

Desde estos propósitos teóricos e investigativos, la enseñanza de las ciencias sociales se debe asumir desde una propensión crítica. Primero para hacer frente a la cantidad y calidad de información circundante, y segundo para acompañar al estudiante en la toma de decisiones ante los problemas sociales con criterios claros.

Los aportes realizados por el grupo GREDICS de la universidad Autónoma de Barcelona, reconocen aportes significativos de la literacidad crítica a la didáctica de las Ciencias Sociales. Santisteban (2004) propone incluso que la literacidad crítica facilita en la enseñanza de las ciencias sociales las teorías críticas. Por su parte, profundizan en conocer cómo interpretan los estudiantes los problemas sociales para después saber cómo trabajar su competencia social y ciudadana.

### **Investigaciones en Literacidad Crítica que se centran en el alumnado**

Llusá y Santisteban (2013) hacen su investigación en Literacidad Crítica en la educación primaria, su objetivo es analizar las capacidades de los estudiantes

de segundo grado de hacer una lectura e interpretación Crítica de la información usando un dossier que plantea el trabajo con diferentes noticias sobre los refugiados de Europa. En el dossier presentan distintas fuentes de información y actividades reflexivas diseñadas para encontrar nuevas estrategias para la enseñanza de las ciencias sociales. Los datos alarmantes en sus hallazgos son que tan solo el 10% de sus estudiantes lograban apreciar aspectos sutiles de la raíz ideológica de los documentos leídos.

Felices de la Fuente, Martínez Rodríguez y Martínez Medina, (2018) en el estudio: "Introducir la Literacidad crítica a través de cuestiones controvertidas en la formación de los futuros docentes", tienen como objetivo conocer los niveles de literacidad, de sus estudiantes, para enfrentarse a los elementos comunicacionales controvertidos, interpretarlos, situarlos en su contexto e introducirlos en el aula escolar hacia un currículum de la vida.

Los hallazgos del estudio de la Fuente, Martínez y Martínez Medina son preocupantes. Los futuros docentes de este estudio no alcanzan procesos críticos. En los relatos se abordan las siguientes categorías: la dimensión espacio temporal, la intencionalidad, la explicación y la interpretación. Dichos relatos, demostraron que los estudiantes se quedan en lo visible de las imágenes presentadas y vinculan la emotividad que suscitan dichas imágenes en sus argumentos.

Los resultados de estas investigaciones concuerda con lo que plantean Cassany (2010) y Santisteban (2004), estos cuando dicen que el alumnado, pese a estar acostumbrado a interactuar diariamente con una gran cantidad de datos e información de carácter multimodal, carece de las competencias suficientes para comprender toda esta información.

Tosar (2018) en el estudio Literacidad Crítica y enseñanza de las ciencias sociales en primaria, tiene como propósito examinar los relatos dominantes de la sociedad e indagar como el lenguaje permite la comprensión e interpretación de las relaciones de poder e ideologías inmersas en los textos escritos o digitales que se llevan al aula en la enseñanza de las ciencias sociales.

Sus hallazgos señalan vacíos importantes para las investigaciones en el campo ya que cuestiona cómo influye lo que leemos a nuestros pensamientos y acciones, teniendo en cuenta que la capacidad de interpretar textos es una práctica social histórica, que cambia en el transcurso del tiempo y está relacionada con el dominio y el poder que este en el momento.

### **Investigaciones sobre la formación inicial del profesorado**

Castellví (2019), en su estudio “Literacidades críticas de la era digital. Formación de docentes críticos y transformadores”, encuentra que los docentes presentan dificultades para interpretar información digital de forma crítica. Los relatos elaborados por los participantes eran acríticos e incluso con sesgos informativos.

El autor sugiere como vacío, que si bien para la era digital existe la necesidad de ciudadanos críticos, esta no se logra si los docentes no son críticos. Afirma incluso, que estudiar la formación de maestros sería una de las tareas principales de la didáctica de las ciencias sociales.

Ortega y Pagès (2017) abordaron el tema “Literacidad crítica, invisibilidad social y género en la formación del profesorado de Educación Primaria”. Este estudio pretendía evidenciar el posicionamiento del profesorado de Educación Primaria en formación inicial ante distintos problemas sociales y abordar la alteridad, la invisibilidad social y el género en la intervención educativa. El análisis se hizo desde tres perspectivas: la perspectiva técnico-excluyente, la perspectiva socio-asimilacionista y la perspectiva crítico-transformadora.

En el estudio se presentan fuentes históricas, acompañadas de imágenes cargadas de sentido. Las narrativas de los docentes en cada una de las imágenes dejan ver que la concepción curricular dominante en esta primera perspectiva se ajusta al modelo técnico de enseñanza de la Historia y de las Ciencias Sociales (Pagès, 1994).

En la categoría crítico-transformadora los estudiantes debían elegir un tema controversial y proponer estrategias para enseñarlo. El estudio concluye

insistiendo en la necesidad de una formación de maestros más crítica desde temas controvertidos o socialmente relevantes, que le permitan leer la realidad social no desde las percepciones o juicios personales, sino desde el análisis de información, contraste histórico de los hechos y escuchando distintas voces.

Por su parte, García y González (2019), en su estudio sobre “Literacidad Crítica en la formación inicial” plantean la siguiente pregunta ¿cómo formar a docentes de educación infantil hacia una ciudadanía crítica?” Este estudio fue realizado en España, en la Universidad de Málaga. Su propósito fue abordar la Literacidad Crítica, en la formación de maestros y maestras de los primeros niveles escolares.

Esta experiencia es importante para nuestra investigación no solo en cuestión de Literacidad Crítica con docentes, sino también en la manera como se lleva al aula en niños y niñas de edades más pequeñas. Su estudio se opone a una duda sobre la capacidad de niños pequeños en la comprensión crítica del entorno social.

En consecuencia, no se veía oportuna la reflexión sobre el contenido ideológico que los relatos sociales y los discursos públicos reproducen en escenarios educativos (García Ruiz; González Milea, 2019). Según estas autoras, este tipo de formación da a las futuras maestras oportunidades más críticas para diferenciar entre hechos y opiniones, argumentar sobre la veracidad y la fiabilidad de fuentes, distinguir la ideología de los recursos de aula e identificar silencios a partir del diseño y desarrollo, en la práctica de aula.

El estudio hace énfasis en un “obstáculo” que a su vez consolidó su problema investigativo y es la escasa preocupación social e inquietud intelectual por parte de las futuras docentes respecto a los sustentos ideológicos que se dan en su enseñanza. Es decir, según García y González (2019) para las maestras de educación inicial el interés es mayor por lo metodológico, y evaden cuestionarse qué tipo de representaciones sociales promueven con sus diseños de intervención educativa.

El estudio concluye que es menester seguir trabajando en una línea de investigación diseñada para encontrar estrategias formativas que posibiliten niveles de pensamiento crítico desde lo básico hasta llegar a lo complejo. El estudio también permite visualizar la necesidad de formar maestros críticos, para educación infantil porque es desde dichas edades escolares que se inician en el desarrollo de habilidades de pensamiento social y crítico.

Castellví et al. (2016) en el estudio “¿Verdad o mentira? Una investigación en formación del profesorado”, además de ser una investigación interuniversitaria, aporta hallazgos pertinentes. Su objetivo es analizar las competencias en Literacidad de los futuros docente ante cuestiones socialmente vivas.

Buscan indagar las capacidades de 47 futuros maestros para realizar una interpretación crítica. En función de las respuestas, clasifican al alumnado en tres categorías: principiantes, emergentes o expertos. Consideran expertos a aquellos y aquellas estudiantes que plantean argumentos, deconstruyen los textos, miran distintas perspectivas, comprueban la información y toman postura crítica. Los resultados muestran que los futuros maestros se sitúan mayoritariamente en la categoría principiante con el 31,92 % mientras que la de experto que es la deseada, tan solo la forman el 21,28%.

Ante estos resultados, los investigadores reconocen como importante para cualquier ciudadano o ciudadana que vive en una sociedad democrática, ser crítico. La revisión de la literatura en materia del desarrollo del pensamiento social y la Literacidad Crítica evidencia vacíos importantes en los siguientes ámbitos:

a) En la formación de maestros donde es necesario que se les prepare para saber enseñar la Literacidad Crítica. En cada estudio se evidencia, en los y las futuras docentes, una carencia exponencial en competencias críticas. Dicha formación debe estar ligada a procesos de reflexión e interpretación de temas controversiales.

b) Una consecuencia de la formación de los y las docentes, es la deficiente formación del alumnado. Los y las estudiantes de la enseñanza obligatoria están mal preparados para responder a las exigencias sociales de la actualidad.

c) No hay estudios desde la Literacidad Crítica y el pensamiento social con docentes en ejercicio o docentes activos. Esta se debería considerar una población susceptible de ser estudiada porque son ellos y ellas los responsables de la formación de sus estudiantes y quienes tienen la posibilidad en el momento oportuno de fomentar el pensamiento crítico. Además, es importante visualizar lo que ocurre con maestros en activo.

La Literacidad, el pensamiento social, no son recursos ni medios sino enfoques centrados en las finalidades de la enseñanza y aprendizaje y en una reflexión profunda sobre los contenidos y el protagonismo de docentes y estudiantes en el aprendizaje de lo social y su uso en contextos de vida cotidiana. Se hace importante vincular la Literacidad Crítica como medio posible para abordar lo social más críticamente.

Desde la didáctica de las ciencias sociales y teniendo en cuenta como criterio las pretensiones investigativas se asume como literacidad Crítica:

Meyer (2003) permite formar lectores que no solo dominen competencias comunicativas sino que asuman un rol crítico, identificando opiniones, valores e intereses. (p. 87). Van Dijk (2003) y Mac Daniel (2004) afirman que literacidad Crítica no es ni un método ni un conjunto de habilidades para aprender sino una manera de vivir y de comprender los problemas sociales para actuar en ellos.

Milles (2015) citado por Castellví et al, (2018) dice que se debe abordar la formación del pensamiento crítico partiendo de la formación en literacidades críticas. Reconoce tres Literacidades:

Literacidades socioculturales: que tienen en cuenta la premisa de que pensar de forma crítica no es un acto individual, sino lo que hacemos en el mundo y en la sociedad por lo que debe ser enseñada y estudiada en un practica situada.

Literacidades multimodales: como la capacidad de usar las Tics en forma significativa y crítica. Jewitt, (2006) afirma que la Literacidad Crítica debe adentrarse en la relación entre recursos semióticos y la toma de decisiones de docentes y estudiantes sobre lo que observan y escuchan en los medios (p.16).

Actualmente, con el auge de las nuevas tecnologías, amplían los tipos de Literacidades Críticas con finalidades más focalizadas a la información digital (Luke y Freebody 1997; Vasquez, 2004; Mills, 2016). Surge entonces la Literacidad Crítica Digital (Alvermann y Hagood, 2000; Pangracio, 2016; Castellví, 2019; Santisteban et al., 2020) y, Literacidad Crítica informativa (Elmborg, 2012).

Literacidad Crítica desde múltiples perspectivas, para enseñar a pensar críticamente se debe disponer de distintas fuentes examinando los relatos dominantes en la sociedad, develar sus ideologías y manipulaciones a partir de los contra relatos (Farrell, 1998)

### **La perspectiva metodológica**

Este estudio ha es de tipo cualitativo. En esta perspectiva se pretende comprender los factores que inciden en el fenómeno educativo, específicamente la enseñanza de las ciencias sociales. Teniendo en cuenta que la realidad se construye en interacción (Schütz, 1964).

. De acuerdo con las preguntas de investigación y los objetivos planteados, se asume un estudio de casos simple con diseño holístico en tres fases: problematización, formación docente, análisis y contrastación. El caso en el que se aplica la investigación son dos docentes de básica primarias que enseñan ciencias sociales en una institución del sector oficial de la ciudad de Cartago y la unidad de análisis sería una unidad didáctica completa desde la literacidad crítica y el pensamiento social.

### **Referencias Bibliográficas**

Abednia, A. (2015). Practicing Critical literacy in second language reading. *International Journal of Critical Pedagogy*, 6(2), 77-94.

Aranda Redruello, R. (2007). Evaluación diagnóstica sobre las habilidades sociales de los alumnos de Educación Infantil: proyecto de formación del profesorado en centros (Centro'La Inmaculada'de Hortaleza): primera parte.

Bauman, Z. (2008). Múltiples culturas, una sola humanidad (Vol. 8). Katz editores.

Castellví, J., Diez, M. C., Gil, F., González Valencia, G., Jiménez, M. D., Tosar, B., ...& Santisteban, A. (2018). ¿Verdad o mentira? Una investigación en formación del profesorado. Buscando formas de enseñar: investigar para innovar en didáctica de las ciencias sociales, 391-401.

Mata, J. C. (2018). La construcción de relatos sobre problemas sociales relevantes locales de alumnos de ciclo superior de Primaria en la era digital. In Buscando formas de enseñar: investigar para innovar en didáctica de las Ciencias Sociales (pp. 943-952). Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales (AUPDCS).

Cassany, D., y Castellà, J. M. (2010). Aproximación a la Literacidad Crítica. Perspectiva, 28 (2), 353

Carbonell, C. A. T., & Solé, P. C. (1998). El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales (Vol. 133). Graó.

Evans, R. W.; Newmann, F.M. & Saxe, D.W. (1996). Defining Issues-Centered Education. In: Evans, R.W & Saxe, D.W. (ed.). Handbook On Teaching Social Issues. Washington: National Council for the Social Studies (NCSS), pp. 2-5

Hernández, b. el pensamiento crítico y la literacidad crítica en la enseñanza de las ciencias sociales. Investigar la educación, 32.

GarcíaRuiz, C. R.; González, A. (2019). Literacidad crítica en la formación inicial: ¿cómo formar a docentes de educación infantil para educar a una ciudadanía crítica? dedica. Revista de educação e humanidades, n. ° 16,

septiembre, 2019, 169-187. issn: 2182-018x. Doi: <http://dx.doi.org/10.30827/dreh.v0i16.9113>

Felices de la Fuente, M. M., Martínez Rodríguez, R. y Martínez Medina, R. (2018). Investigación e Innovación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y nuevas perspectivas. REIDICS. Revista de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales, 3, 119-138.pdf

Furió-Mas, C. (1994). Tendencias actuales en la formación del profesorado de Ciencias. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 12(2), 188-199.

García Pérez, F. F. (2010). La investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales y la construcción del conocimiento profesional de los docentes. *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*.(pp. 399-416). Zaragoza: Institución Fernando el Católico (CSIC). Diputación de Zaragoza.

García Ruiz, C.R (2015). Investigación en didáctica de las ciencias sociales. Retos, preguntas y líneas de investigación (pp.558-567). Córdoba: AUPDCS/Universidad de Córdoba. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6131921>

García Ruiz, C. R.; González Milea, A. (2019). Literacidad crítica en la formación inicial: ¿cómo formar a docentes de Educación Infantil para educar a una ciudadanía crítica? DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, N.º 16, setembro, 2019, 169-187. ISSN: 2182-018X. DOI: <http://dx.doi.org/10.30827/dreh.v0i16.9113>

Gee, J. P. (2015). The New Literacy Studies. En J. Rowsell y K. Pahl (Eds.), *The Routledge handbook of literacy studies* (pp. 35-48). Londres-Nueva York: Routledge.

Gee, J. P. (2004). Oralidad y literacidad: de El pensamiento salvaje a Ways with words. En V. Zavala, M. Nino-Murcia, y P. Ames (Eds.), *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 23-55). Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

- González, A. B. (2017). Análisis de la colonialidad en las Ciencias Sociales escolares en el Colegio Aldemar Rojas Plazas (Doctoral dissertation, Universidad Externado de Colombia).
- Gutiérrez G., Martha Cecilia y Arana H., Diana Marcela. (2014). "La formación del pensamiento social en la enseñanza y el aprendizaje en la educación básica primaria". *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, No. 2, Vol. 10, pp. 124-144. Manizales: Universidad de Caldas
- Halliday, M. (1994). *El lenguaje como semiótica social: la interpretación social del lenguaje y del significado*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Herrera, M. C., Díaz, A. V. P., & Suaza, L. M. (2003). *La identidad nacional en los textos escolares de ciencias sociales: Colombia: 1900-1950*. U. Pedagógica Nacional.
- Icfes (2018). Informe Nacional Saber 3º, 5º y 9º 2012-2017. Consultado 16 de Noviembre 2019 en línea: <https://www.icfes.gov.co/374>.
- Icfes (2015). Informe nacional de resultados Colombia en PISA 2015. Consultado 16 noviembre 2019. En línea:<https://www.icfes.gov.co>.
- Icfes (2017) Académico Código DANE: 176147000236ETC: Cartago. Consultado 10 de noviembre 2019. <https://www.icfes.gov.co>
- Estudio Económico de América Latina y el Caribe 2019 Economic Survey of Latin America and the Caribbean 2019 consultado: [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/44969/5/S1901133\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/44969/5/S1901133_es.pdf)
- Jodelet, D. (2003). Pensamiento social e historicidad. *Relaciones. Estudios de historia y sociedad*, 24(93).
- Kress, G. (2003). *Literacy in the New Media Age*. London: Routledge.
- Lankshear, C.; McLaren, P.(1993). *Critical literacy. Politics, praxis, and the postmodern*. New York: State University of New York Press.

- Llusà, J.; Santisteban, A. (2016). Una investigación sobre literacidad crítica en estudiantes de Grado en Educación Primaria. Martínez Medina, R.; García-Morís, R.; García Ruiz, C.R. (eds.). Investigación en didáctica de las ciencias sociales. Retos, preguntas y líneas de investigación (pp.196-203).
- Mauri, T. y Valls, E. (2001). La enseñanza y el aprendizaje de la Geografía, la Historia y las Ciencias Sociales: una perspectiva psicológica. En Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, A. Desarrollo psicológico y educación: 2: Psicología de la educación escolar. Madrid: Alianza
- Mc Daniel, C. (2004). Critical literacy: A questioning stance and the possibility for change. *The Reading Teacher*, 57, 472-484
- Ministerio de educación Nacional. (2006) resultados por área prueba en ciencias sociales. Consultado 16 de noviembre 2019.en Línea: <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-107411.html>
- Pagès, J. (1994). La didáctica de las ciencias sociales, el currículum y la formación del profesorado. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 13, 38-51.
- Blanch, J. P. (2011). ¿Qué se necesita saber y saber hacer para enseñar ciencias sociales?: la didáctica de las ciencias sociales y la formación de maestros y maestras. *Edetania: estudios y propuestas socio-educativas*, (40), 67-81.
- Pagès, J. (2015). La educación política y la enseñanza de la actualidad en una sociedad democrática. *Educação em Foco*, 19(3), 17-34.
- Pérez Gómez, Á. I. (2012). Educarse en la era digital. Madrid: Morata.
- Sacristán, T. M. (2014). Principios básicos de Ciencias Sociales para Educación Primaria. Editorial Universitaria Ramon Areces.
- Santisteban, A. (2004). Formación de la ciudadanía y educación política. Vera, M.I. y Pérez, D. (eds.) La Formación de la ciudadanía: Las TICs y los nuevos problemas (pp. 377-388). Alicante: AUPDCS.

- Sant, E., & Pagès, J. (2011). Enseñar y aprender a participar en política: qué sabemos y qué necesitamos seguir investigando. I Jornadas Internacionales sobre Educaciones y Política, 1-16.
- SCIENCETEACHING, C. L. I. S. (2019). El pensamiento crítico y la Literacidad crítica en la enseñanza de las ciencias sociales. Investigar la educación: Encuentro de investigación del alumnado 2018, 92, 32.
- Seidmann, S., Azzollini, S., & Di Iorio, J. (2013). Construcción del pensamiento social: representaciones sociales sobre la no inserción formal en jóvenes. *Anuario de investigaciones*, 20, 233-239.
- Secretaria De Educación Municipal (2018). Boletín Estadístico Sector Educación. Consultado noviembre 26 del 2019 en: [https://www.cartago.gov.co/wp-content/uploads/2019/08/BOLETIN\\_ESTADISTICO-SEM\\_2018-MOD.pdf](https://www.cartago.gov.co/wp-content/uploads/2019/08/BOLETIN_ESTADISTICO-SEM_2018-MOD.pdf)
- Street, B. (2005). Recent applications of New Literacy Studies in educational contexts. *Research in the Teaching of English*, 39(4), 417-423.
- Torres Bravo, L. D., & Gairín, J. (2019). Detección de modelos mentales como posibilidades semánticas para el análisis del pensamiento social.
- UNESCO (1993). Discurso Director General de la UNESCO. Congreso Internacional sobre Educación, Derechos Humanos y Democracia. Montreal. *Human Rights Teaching*, 8, pp26-33.
- Van Dijk, T. (2002). El análisis crítico del discurso y el pensamiento social. *Athenea digital*, 18-24.
- Zavala, V. (2011). La escritura académica y la agencia de los sujetos. *Cuaderno Comillas*, 1, 52-66.
- Walsh, C. (2007). ¿Son posibles unas ciencias sociales/culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales. *Nómadas (Col)*, (26), 102-113.

### 3.

## **APRENDIZAJE BASADO EN PENSAMIENTO Y MOBILE LEARNING EN ESCUELAS SECUNDARIAS VULNERABLES**

**HERNÁNDEZ SILVERA, DIDES ILIANA**

(Universidad Católica Argentina)

E- MAIL: hernandezsilvera@uca.edu.ar

#### **Resumen**

El presente estudio tiene por objeto evaluar una propuesta didáctica pensada a partir del uso de un del celular o teléfono móvil (Mobile Learning) en escuelas vulnerables de la provincia de Buenos Aires y el uso del método de aprendizaje basado en pensamiento (TBL), favoreciendo el pensamiento reflexivo curricular a partir de la motivación que implica los recursos de apps en los estudiantes de los últimos años de escolaridad Se realizó un estudio experimental, descriptivo-comparativo, y de corte transversal. Los datos fueron recogidos mediante un muestreo por conveniencia. Participaron 133 estudiantes de colegios secundarios (51% mujeres, y 49% varones) de entre 16 a 19 años de edad ( $M = 17.82$ ,  $DE = .63$ ). Se administraron pruebas diagnósticas, previo al uso de las estrategias y tras su uso, para determinar el grado de aprendizaje logrado sobre los contenidos curriculares de las distintas materias que participaron. Los resultados indicaron

una gran adhesión y participación en las actividades propuestas, llegando a ser del 100% en varias de ellas. En cuanto a las diferencias en los promedios se encontró mayor motivación e implicancia en las propuestas del uso de la estrategia móvil, un desempeño esperable significativo de grupos escolares ( $p < .001$ ), elevándose el promedio final por encima a la nota original.

**Palabras clave:** metodología TBL- teléfono celular- riesgo pedagógico - vulnerabilidad

### **Abstract**

The present study aims to evaluate a didactic proposal designed from the use of a cell phone or mobile phone (Mobile Learning) in vulnerable schools in the province of Buenos Aires and the use of the thought-based learning method (TBL), favoring reflective curricular thinking from the motivation implied by app resources in students in the last years of schooling. An experimental, descriptive-comparative, and cross-sectional study was carried out. Data were collected through convenience sampling. 133 high school students participated (51% female, and 49% male) between 16 and 19 years of age ( $M = 17.82$ ,  $SD = .63$ ). Diagnostic tests were administered, prior to the use of the strategies and after their use, to determine the degree of learning achieved on the curricular contents of the different subjects that participated. The results indicated a great adherence and participation in the proposed activities, reaching 100% in several of them. Regarding the differences in the averages, greater motivation and implication in the proposals for the use of the mobile strategy was found, a significant expected performance of school groups ( $p < .001$ ), with the final average rising above the original grade.

**Keywords:** TBL methodology – mobile learning – pedagogy risk –vulnerability

## **1. Presentación y justificación del problema**

Este estudio presenta una propuesta de inserción educativa desde el aprendizaje en torno a los contenidos escolares y el teléfono celular o mobile learning (m-learning). Desde este lugar, las TIC (Tecnologías de la información y las comunicaciones), TAC (Tecnologías del aprendizaje y el conocimiento) y TEP (Tecnologías del empoderamiento y la participación) presentada por Dolores Reig (2019) y adaptada a un entorno social con menos recursos, con el objetivo de evaluar el grado de efectividad de estrategias desde el recurso m-learning. Desde este lugar, se busca la mejora del aprendizaje, considerando la dinámica introducida por el uso de la tecnología y la metodología del aprendizaje basado en pensamiento (TBL).

Zamora Delgado (2019), reconoce que el avance de la tecnología móvil ha generado en la actualidad un progreso en la educación para apoyar a los docentes y mejorar sus prácticas de enseñanza tanto dentro como fuera del aula de clases. El empleo de los dispositivos móviles permite reforzar el proceso de enseñanza y aprendizaje sin importar las limitaciones del tiempo y espacio.

A lo largo un año, la propuesta fue representada a cinco sextos años y dos cuartos años de Educación Secundaria de distintas escuelas de la Provincia de Bs As, en zona sur y se plantea la necesidad del uso de estrategias que favorezcan la autonomía, en el contexto y relacionado al currículum. Los proyectos de aula propuestos a la fecha debían permitir evaluar las propias prácticas para generar también en nosotros mismos, el pensamiento reflexivo: motivar a los alumnos de contextos vulnerables a apropiarse del aprendizaje curricular y captar su asombro e interés con un enfoque didáctico innovador que aleje de la desigualdad en el aprendizaje.

Adhiriendo a Scaglioni (2020), antes de observar el impacto de la desigualdad en las escuelas argentinas de nuestros días, resulta fundamental precisar qué se entiende por desigualdad y cómo podemos como docentes generar conocimiento achicando la desventaja. Esta noción remite a la creciente dualización de la sociedad: concentración de la riqueza, exclusión y aumento de la pobreza. Si bien la escuela por sí sola no puede modificar esta diferencia, puede ayudar a no naturalizarla, proveyendo de las medidas necesarias para que quienes constantemente se ven inmersos en esta exclusión puedan empoderarse de sus derechos.

Este estudio se llevó a cabo con adolescentes en zonas vulnerables y céntricas de zona sur de la Provincia de Buenos Aires. Las escuelas secundarias en la Provincia de Buenos Aires y específicamente en zona sur, constan de seis años de escolaridad básica. Para este estudio se tomaron escuelas secundarias céntricas, lindantes a asentamientos denominadas por Castilla y López (2006); Regillo Cruz (2007) como Riesgo pedagógico (escuelas que reciben alumnos con bajo rendimiento académico), y Riesgo Social (alumnos pertenecientes a asentamientos y villas cercanas a las escuelas donde existe riesgo socioambiental) revisado en García (2019). Otro criterio acerca de las escuelas existentes en zona sur es el de Alto riesgo, son escuelas cercanas a zonas de inflamables por proximidad a depósitos de sustancias inflamables o explosivas, incluyen algunos asentamientos y villas de alrededores. Estas escuelas se ubican en sectores de riesgo tanto ambiental como pedagógico y cuentan con concurrencia de alumnos con cercanía domiciliaria o proveniente de asentamientos, villas y casas lindantes de la zona que poseen un bajo rendimiento educativo.

La propuesta habilita el trabajo de los alumnos con su acervo, su cotidianeidad, su lenguaje, para ampliarlo y participar de una metodología activa. Desde una realidad cibernética, posibilitar la investigación y cooperación con el grupo de pertenencia de los temas planteados por docentes y requeridos a su vez desde el marco de la propuesta curricular.

El Thinking-based Learning (TBL) o Aprendizaje Basado en el Pensamiento es una de las metodologías activas cuya utilidad es incentivar en el alumnado la capacidad para efectuar un aprendizaje más consciente y profundo, donde sea capaz de tomar decisiones acerca de su aprendizaje, generar iniciativas y propiciar descubrimientos. Esta dinámica podrá crear una circulación del aprendizaje más motivador, atractivo y cautivador convocado desde el TBL, a una propuesta más amplia que relaciona al uso de la triada TIC, TAC, TEP con el recurso móvil. Esta invitación se sustenta en el aprendizaje basado en pensamiento propuesto por Robert Swartz (2018), quien la define como una metodología de enseñanza en la que la instrucción en destrezas de pensamiento con infusión en el contenido del currículum. De ahí que, para implantarla en el aula, los profesores deberán animar a sus alumnos a utilizar sus habilidades de pensamiento, los nuevos hábitos mentales y la metacognición; todas ellas adecuadas para explorar en profundidad lo que están estudiando. La propuesta, sirve como base para las destrezas de pensamiento creativo que debemos enseñar a los alumnos a realizar con experiencias investigativas.

Swartz (2018), expresa que las ideas creativas pueden resolver problemas y extender nuestras ideas de formas diferentes que sirvan mejor a nuestro propósito que lo que hacemos o utilizamos actualmente. Por ej, analizando una situación ocurrida en la escuela o en el barrio (contenidos ambientales), los alumnos buscarán posibles soluciones, ampliando el conocimiento desde las TICs, Desde las TAC, proponiendo explorar estas herramientas tecnológicas al servicio del aprendizaje y de la adquisición de conocimiento colaborativo en la presentación del material investigado (foto montaje, clips de video, relatos orales o reportes, análisis de clips de video, entre otros). Y luego, las TEPs en un empoderamiento propuesto por Reig (2020), como sustento de la cohesión social que permite que el alumno explore en estas herramientas tecnológicas puestas al servicio del aprendizaje y de la adquisición del conocimiento, desde el uso del celular en el entorno escolar.

Trabajar de forma colaborativa en el aula no tiene como referencia única al docente, sino que todos los asistentes participan de forma activa en su propia educación. Desde este aspecto, el alumnado desarrolla y entiende que el tiempo que pasa dentro de un espacio educativo es fundamental y por ello lo asume como propio. Como una segunda consecuencia, aparecen los alumnos-referentes, aquellos que en diferentes momentos del aula pueden participar en la ayuda al entendimiento del proceso del resto de los compañeros con comentarios y guía de pares.

Buscamos sus raíces en el aprendizaje experiencial y cuyo principio fundamental es que cuando los estudiantes participen en forma activa en experiencias abiertas de aprendizaje, encontrando que aprenden mejor que cuando lo hacen de manera pasiva en actividades estructuradas. En este sentido, el aprendizaje experiencial ofrece oportunidades a los estudiantes de aplicar lo que aprenden en situaciones reales, se enfrentan a problemas, descubren por ellos mismos, prueban soluciones e interactúan con otros estudiantes, dentro de un determinado contexto (Moore, 2013). A través de un proceso de discusión y de investigación de un tema específico, los alumnos identifican una selección de preguntas que conducirán al conocimiento a abordar.

Rodríguez Arce y Coba Juárez Pegueros (2017), expresan que el uso de Mobile learning, favorece aprendizaje activo y promueve generar experiencias que se acerquen a la realidad, de forma que es posible relacionar las vivencias personales con el conocimiento previo/actual, debido a que el estudiante aprende haciendo, lo que le ayuda a recuperar la información con mayor facilidad.

Baron (2016) encontró que los estudiantes que usan aplicaciones móviles suelen recordar con mayor facilidad el patrón de búsqueda (habilidad procedural), que el resultado por sí mismo (habilidad cognitiva), es decir, el cerebro se adapta al uso de la tecnología. Como consecuencia la memoria divide en responsabilidades la tarea, a esta memoria se le conoce como memoria transaccional (en inglés llamada transactive memory) y delega a la tecnología el “esfuerzo” de recordar.

La enseñanza desde el TBL favorece crear un espacio para pensar donde los grupos pueden escuchar el resultado de los otros grupos y ver si pueden encajar estos con los suyos. Esta dinámica actúa como organizador gráfico que represente el pensamiento del aula, el resultado de lo investigado o propuestas acerca de la información presentada. Y, con frecuencia los grupos no están de acuerdo, especialmente si están trabajando diferentes puntos de vista que luego convergerán en una síntesis general. Así, la presentación de las clases, las dinámicas y los criterios de evaluación partieron de la urgencia de cada problemática, representando criterios de inclusión, que distaran del abandono o deserción. Zepeda Hernández, Abascal-Mena, R. y López- Ornelas (2016), afirman que las actividades basadas en el Aprendizaje Activo y la Gamificación, pueden ser una alternativa para generar una actitud más positiva de los alumnos y crear un ambiente más agradable en el aula ya que proporcionan formas para modificar la didáctica, la interacción profesor estudiante y mejora procesos de aprendizaje,

La siguiente investigación se plantea como objetivos de trabajo:

-Describir las características del contexto y la respuesta a la metodología de TBL desde el recurso teléfono celular o Mobile Learning gamificado.

-Analizar la existencia de diferencias estadísticamente significativas en la valoración de desempeños antes y después del proyecto virtual.

## **2. Método**

### **2.1 Tipo y diseño de estudio:**

La investigación se enmarca dentro del tipo experimental y hace su recopilación de la información, a través del uso de apps y sus resultados, observando las calificaciones obtenidas a partir de la evaluación diagnóstica (pre) antes del inicio del trabajo y la respuesta a los requerimientos curriculares luego de los productos realizados por los grupos de alumnos desde la participación y

presentación de resultados o asiduidad en el trabajo. En este mismo orden de ideas, la metodología cuantitativa llevada a cabo va a ofrecer un diseño con objetivos que se enmarcan dentro de un estudio descriptivo-comparativo.

## **2.2 Participantes**

La muestra estuvo conformada por 133 alumnos, de 16 a 19 años de edad ( $M = 17.82$ ,  $DE = .63$ ), quienes fueron seleccionados por un tipo de muestreo por conveniencia. Se contó con la participación de siete cursos pertenecientes a cinco escuelas públicas de los últimos años de secundario.

Del análisis sociambiental, surge el concepto de Vulnerabilidad académica hace referencia a aquellos individuos que experimentan una serie de dificultades marcadas a lo largo de su trayectoria escolar que les impiden sacar provecho al currículo y a las enseñanzas dentro del aula de clase. Las barreras que pueden presentársele a los jóvenes en su paso por la educación formal pueden ser de diversa índole: emocionales, familiares, interpersonales, relacionadas con el proceso de enseñanza y aprendizaje o con el clima de la institución educativa en la que están inmersos; usualmente éstas condiciones vienen acompañadas de factores o fenómenos mucho más complejos o profundos y, en la mayoría de los casos, desembocan en fracaso escolar (Díaz López y Pinto Loria, 2017).

Los criterios de inclusión consistían en pertenecer a la etapa escolar de Educación Secundaria Básica, en la zona sur de la Provincia de Bs. As. (Argentina). Asimismo, la muestra contó con tres grupos diferenciados.

-aquellos que no pertenecen a escuelas consideradas de riesgo pedagógico, ni ambiental; son escuelas céntricas, a las cuales concurren alumnos de zonas cercanas. Este grupo representa el 58.6% de la muestra total.

- grupo con riesgo pedagógico, el cual constituye un 14.3% de la muestra total. Se trata de alumnos que han recursado por lo menos una vez en su trayectoria escolar, presentan calificaciones muy bajas.

-el grupo de alto riesgo está conformado por aquellos que han recurrido más de una vez (propio de nueva instancia presencial de cursada) o abandonado. Representan el 27.1% de la muestra que se trabajó en este estudio.

Estos dos últimos grupos: alto riesgo y riesgo pedagógico está constituido por grupos vulnerables pertenecientes a una clase socio-económica baja-baja.

**Tabla 1: CRITERIO DE ABORDAJE**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos				
RIESGO PEDAGÓGICO	19	14,3	14,3	14,3
ALTO RIESGO	36	27,1	27,1	41,4
SIN CRITERIO DE RIESGO	78	58,6	58,6	100,0
Total	133	100,0	100,0	

### 2.3 Instrumentos

Una vez obtenido ese primer promedio inicial, se prosiguió con el empleo de diversas herramientas virtuales, a utilizar desde la estrategia *Mobile learning* y el uso de investigaciones que profundizaron estrategias para celulares con fines de búsqueda de información, recopilación y análisis, en lo que conocemos como recursos TAC: edición de vídeo, un editor (TIK TOK) y 5 apps -con estas herramientas los alumnos y docentes se pudo crear y editar vídeos de una manera sencilla-, vídeos interactivos, audio y herramientas de imagen e infografías.

### 2.4 Procedimiento

En primer lugar, junto a directivos informados del proyecto, se participó a los alumnos acerca del estudio, los objetivos y la propuesta general, así como

también que su participación sería de carácter anónimo y protegiendo sus datos personales.

En segundo lugar, la invitación a TBL y en el empleo de expresiones adolescentes desde recursos que visualizan y en este caso serían efectuados por los alumnos. Esta propuesta permitió el uso de la estrategia *Mobile learning*, en una convocatoria para aprender desde el teléfono móvil y a partir de pensamiento, búsquedas de conocimiento y reflexiones compartidas. Los proyectos de trabajo, contaron con breves presentaciones y con una instancia final de puesta en común, mediante gamificación, desde el envío de sus producciones participando en concursos internos de videos, música que permitieron además la discusión de temas curriculares con enfoque cooperativo.

## Resultados

### 3.1 Objetivos descriptivos

En la tabla 2 se presentan los valores estadísticos descriptivos más relevantes de las variables consideradas en esta investigación, dividiendo la muestra según la pertenencia del estudiantado a una escuela con alto riesgo pedagógico, riesgo pedagógico medio, o sin criterios de riesgo.

**Tabla 1: Vulnerabilidad académica**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
SI	68	51,1	51,1	51,1
Válidos NO	65	48,9	48,9	100,0
Totales	133	100,0	100,0	

51,1% de los alumnos fueron considerados con vulnerabilidad académica, mientras que el resto no cumplió dicho criterio.

Se encuentra que en los tres grupos escolares hay nivel de repitencia de años, siendo en la escuela de riesgo pedagógico medio con mayor cantidad de alumnos que repitieron al menos un año. A esto se le suma que, en cuanto al uso

de las herramientas y tareas propias de TBL y m-learning, fueron los estudiantes pertenecientes a escuelas con riesgo pedagógico medio, los que presentaron menor participación en comparación a los demás grupos en varias de las actividades.

Otro aspecto destacado es que el TBL generó mejores rendimientos en estos grupos (tabla 3 y 4), aumentando los niveles de las calificaciones y tendiendo a la satisfacción de los alumnos observado en el grado de adhesión a la propuesta.

Los resultados globales de este estudio son claros y permiten confirmar las estrategias activas y participativas como el TBL.

**Tabla 3: Estadísticos de muestras relacionadas**

Mobile Learning	Media	N	Desviación típ.	Error típ. de la media
Par 1 Notas –pre	2,67	133	1,608	,139
Par 1 Notas- post	6,45	133	1,048	,091

**Tabla 4: Prueba de muestras relacionadas**

	Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. (bilateral)
	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia				
				Inferior	Superior			
Par 1 Notas-Pre – Notas Pos	-3,782	1,896	,164	-4,107	-3,457	-23,000	132	,000

Mientras que las notas previas a la implementación del proyecto, tuvieron un promedio de 2,67 (DE = 1,608), el promedio de las pruebas pos proyecto fue de 6,45. Esta diferencia fue estadísticamente significativa ( $t(132) = -23.00; p < .0001$ ).

## **Discusiones**

La propuesta de trabajo a partir del uso de celular único recurso disponible de estos grupos, propicia obrar con lo que los alumnos traen, su acervo su cotidianeidad, su lenguaje (también para ampliarlo y lograr su entendimiento) insertándonos en su realidad y para posibilitar una búsqueda diferente con el objetivo de ampliar su horizonte.

La dificultad de trabajar sin internet, con uso de datos móviles, contando con mínimos materiales (teléfono celular) se tradujo en búsqueda de recursos para efectivizar expectativas de logro.

Un dato destacado, es el grado de interés y convocatoria, resultando en mejor desempeño, las propuestas de historias en video clip, TIK TOK, versiones de la propuesta a presentar en Rap, Trap y Reggaeton, por encima de una simple presentación. Aquí se conjuga, la importancia de la propuesta docente de TBL y la motivación que para el grupo representa y da lugar al debate entre los grupos.

La modificación producida en las calificaciones, el interés del alumnado en las propuestas de búsqueda, investigación, a partir de temáticas que produjeron mayor motivación.

Esta propuesta es ampliamente replicable en zonas vulnerables, ya que fueron empleados mínimos materiales y su uso permitió el ingreso y permanencia de los alumnos, en el interjuego de aprendizaje-investigación gamificado.

## **Conclusiones**

Es necesario que sepamos ver en las metodologías activas, nuevas posibilidades que se abren a la educación, cuando logramos unirlos como elementos de un todo permiten la eficiencia del modelo educativo. El contexto que genera un nuevo

modelo de aprendizaje electrónico en el que la escuela responde a las necesidades formativas de los grupos y la sociedad actual (Humanante-Ramos et. al, 2017). Si aprendemos a usar lo que los alumnos tienen, conocen y son asiduos, podemos ampliarlo, renovarlo y mejorarlo para motivar a los alumnos, potenciar su creatividad e incrementar sus habilidades multitarea, cooperación y asombro, en un aprendizaje aumentado. En este aprendizaje aumentado, los alumnos de forma proactiva, autónoma, guiados por su curiosidad hacia un aprendizaje permanente, aprenden competencias nuevas, convirtiéndose en los protagonistas de las metodologías didácticas y las estrategias virtuales actuales, de las que reciben estímulos permanentes.

## Referencias

- Baron, N. S. (2016). Only Connect: What the Internet Might Be Doing to Us. *The American Journal of Psychology*, (129), 337-343. Recuperado de: <http://www.jstor.org/stable/10.5406/amerjpsyc.129.3.0337>
- Castilla G. y López, G. L. (2006). Riesgo educativo. Algunas aproximaciones teóricas. Recuperado de: <https://www.academica.org/000-039/269.pdf>
- García, S. (2019). Informe Final EISAAR. Barrio VILLA INFLAMABLE, Avellaneda.  
Recuperado de: <http://www.acumar.gob.ar/wp-content/uploads/2016/12/Informe-Final-Villa-Inflamable-Avellaneda.pdf>
- Humanante-Ramos, P.; García-Peñalvo, F. J. y Conde-González, M. (2017). Entornos personales de aprendizaje móvil: una revisión sistemática de la literatura. RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 20(2), 73-92. Asociación Iberoamericana de Educación Superior a Distancia Madrid, Organismo Internacional

- Moore, D. (2013). *For interns, experiencia isn't always the best teacher*. *The Chronicle of Higher Education*. Recuperado de: <http://chronicle.com/article/For-Interns-Experience-Isnt/143073/>
- Morgan, M. (2016). *Relevamiento de asentamientos informales*. Recuperado de: <https://www.techo.org/argentina/wp-content/uploads/sites/3/2019/04/Informe-Relevamiento-de-Asentamientos-Informales-2016-TECHO-Argentina.pdf>
- Regillo Cruz, R. (2000). Identidades culturales y espacio público. Un mapa de los silencios. *Diálogos de la comunicación*, (59), 75-86
- Reig, D. (2020). Transitando de las TAC a las TEP en época de Coronavirus. *Cuadernos de pedagogía*, (509), 132-133. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7608176>
- Reig, D. (2019). *Optimizando nuestros cerebros para la era internet*. *Cuadernos de pedagogía*. (500). Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7035640>
- Rodríguez Arce, J. y Coba Juárez Pegueros, J. P. (2017). Impacto del m-learning en el proceso de aprendizaje: habilidades y conocimiento. *Revista Iberoamericana para el desarrollo y la innovación educativa*. (8)15, DOI: 10.23913/ride.v8i15.303.
- Scaglioni, V. (2020). Desigualdades sociales, desigualdades educativas. Universidad Abierta de Hurlingham. Recuperado de <http://aulaabierta.unahur.edu.ar/>
- Swartz, R. (2018). *Pensar para aprender. Cómo transformar el aprendizaje en el aula con el TBL*. España. Innovación Educativa. Ediciones SM
- Zamora, R. (2019). El M-Learning, las ventajas de la utilización de dispositivos móviles en el proceso autónomo de aprendizaje. *Rehuso*, 4(3), 29-38. Recuperado de: <https://revistas.utm.edu.ec/index.php/Rehuso/article/view/1982>
- Zepeda-Hernández, S., Abascal-Mena, R. y López-Ornelas, E. (2016) Integración de Gamificación y aprendizaje Activo en el aula, Ra Ximhai,

12(6), pp. 315-325 Universidad Autónoma Indígena de México, *El Fuerte*.  
Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/461/46148194022>

4.

## **MODELO PAT (PRESENCIALIDAD ASISTIDA POR TECNOLOGÍA) EN TIEMPOS DE PANDEMIA: ACIERTOS Y DESACIERTOS**

Margarita Alexandra Botero Restrepo  
Universidad del Quindío, Colombia  
mabotero@uniquindio.edu.co

Jacqueline García Botero  
Universidad del Quindío, Colombia  
jgarciab@uniquindio.edu.co

Gustavo Alberto García Botero  
Vrije Universiteit Brussel, Bruselas  
gustavo.garcia.botero@vub.be

## **RESUMEN**

En el marco de la emergencia sanitaria a causa de la COVID-19 que sigue latente en el mundo, los diferentes sectores que movilizan a las sociedades contemporáneas se han visto obligados a adaptarse y hacer frente a los diferentes retos que esta situación conlleva. La educación no es la excepción, y en tiempos de pandemia se ha tenido que repensar el rol de la tecnología en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Una de las metodologías empleadas en diferentes universidades para afrontar esta situación es el modelo PAT, reconocido por mantener las mismas características de las clases presenciales (el respeto del tiempo de trabajo, el calendario académico, el contacto directo con los docentes, etc.) todo con la ayuda de plataformas digitales, aplicaciones y demás recursos tecnológicos. En este sentido, reconociendo que la Universidad del Quindío utilizó esta estrategia para dar continuidad a los procesos académicos, fue necesario realizar un estudio que develara las ventajas y desventajas que este modelo trajo consigo. Analizar las percepciones de los estudiantes respecto a las condiciones psicosociales y socio-económicas fue un punto de partida importante para seguir en la búsqueda del mejoramiento continuo. En tal sentido, esta ponencia-centra su interés en explicar las características del PAT y la percepción de los estudiantes uni-quindianos frente a esta metodología.

Palabras clave: covid-19, modelo PAT, percepciones.

## **ABSTRACT**

In the framework of the health emergency caused by COVID-19 that is still present in the world, the different sectors that mobilize contemporary societies have been forced to adapt and face the different challenges that this situation entails. Education is not the exception, and in pandemic times the role of technology in teaching and learning has had to be rethought. One of the methodologies used in different universities to face this situation is the PAT model, recognized for

maintaining the same characteristics of face-to-face classes (regarding work time, academic calendar, direct contact with teachers, etc.) all with the help of digital platforms, applications and other technological resources. In this sense, by recognizing that the University of Quindío used this strategy to give continuity to the academic processes, it was necessary to carry out a study that revealed the advantages and disadvantages that this model brought with it. Analyzing students' perceptions regarding psychosocial and socio-economic conditions was an important starting point to continue in the search for continuous improvement. In this sense, this paper focuses its interest on explaining the characteristics of PAT and the perception of University of Quindío students regarding this methodology.

Keywords: covid-19, PAT model, perceptions.

## **Introducción**

Las dinámicas actuales de la educación superior para hacer frente a la amenaza sanitaria a causa de la covid-19 que aún persiste en el mundo, ha puesto a la mediación tecnológica como protagonista en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En Colombia, desde el inicio de la declaratoria de emergencia sanitaria en el país el 12 de marzo de 2020, las universidades colombianas consideraron la enseñanza remota como una manera de continuar con los procesos pedagógicos sin afectar su calendario académico. Nace entonces la metodología PAT (presencialidad asistida por tecnología), denominada así por la Universidad EAN (Escuela de Administración de Negocios) en Bogotá, Cundimarca e implementada en otras universidades como la que hace parte de este estudio.

Alrededor del mundo, diferentes investigaciones (Arias et al., 2020; Chicaiza, 2020; Lovón y Cisneros, 2020; Ramirez et al., 2020; Valdieso, Burbano, Burbano, 2020; Gil et al., 2020; Chandra, 2020; Dada, Babatunde, y Adeleye, 2019) han descrito cómo se ha llevado a cabo este proceso y cuál ha sido el impacto de la

enseñanza remota en cada contexto. Dichos estudios destacan aspectos tales como los efectos del confinamiento en el rendimiento académico (Valdieso et al., 2020) reportando una afectación negativa en la salud física y mental de los estudiantes ya que la convivencia familiar y sus estados de ánimo frente a las clases en línea interfieren negativamente en un rendimiento académico exitoso. Otros aspectos analizados reportan las percepciones negativas de los estudiantes respecto al aprendizaje mediado por la tecnología, haciendo hincapié en factores tales como la falta de conectividad, la metodología implementada por los docentes, y en general, elementos técnicos que resultan ser de mala calidad (Ramírez et al., 2020). El estrés, la frustración y la deserción universitaria (Lovón y Cisneros, 2020) representan también elementos negativos identificados por los estudiantes cuando describen su experiencia con la educación virtual en tiempos de pandemia. Estos antecedentes marcaron un punto de partida importante para adentrarse en el mundo de las percepciones de los directamente implicados en este proceso en el contexto Colombiano, específicamente en la región Quindiana.

Desde la declaratoria de la emergencia sanitaria, la universidad del Quindío formuló la 'ruta de las oportunidades' como una estrategia para llevar a cabo los procesos académicos con mediación tecnológica, proponiendo así la metodología PAT. Con esta metodología se transcurrió el primer y segundo período de 2020 y para el 2021 se espera incursionar en la alternancia voluntaria y la metodología 'clase espejo' para empezar el retorno progresivo a las aulas. En este sentido, y reconociendo que las aulas de todo el mundo son ahora un escenario investigativo que debe ser analizado cuidadosamente para proponer nuevas estrategias y mejorar los procesos, se hace necesario reconocer las voces de los directamente implicados en este proceso. Es por este motivo que la presente investigación analizó las percepciones de los estudiantes uníquindianos frente al proceso de aprendizaje durante el período de confinamiento a causa de la pandemia.

## **Marco Conceptual**

## **Metodología PAT (presencialidad asistida por tecnología)**

La presencialidad asistida por tecnología, termino utilizado primeramente por la universidad EA (Escuela de Administración de Negocios), es una metodología que traslada las características de la presencialidad a la virtualidad. Las siguientes son las características de este modelo.

1. Igual dedicación horaria y número de créditos; clases sincrónicas con ayuda de plataformas en los mismos horarios
2. Los mismos docentes orientando los módulos/asignaturas
3. La misma asignación horaria para el contacto entre estudiantes y docentes (tutorías)
4. Uso de plataformas asincrónicas para monitorear el trabajo independiente y garantizar la flexibilidad.

Es importante aclarar que este es un modelo emergente que aún no se encuentra estipulado como una de las metodologías aceptadas por el ministerio de educación Nacional para otorgar registro calificado a los programas de pregrado.

## **Aspectos psicosociales y socio-económicos durante el confinamiento**

Para que el proceso educativo pueda desarrollarse garantizando alta calidad se deben tener en cuenta los siguientes aspectos psicosociales y socio económicos, además de los criterios planteados por el MEN para garantizar estándares de alta calidad.

Figura 1

*Aspectos psicosociales y socio-económicos*

El apoyo docente, el aprendizaje activo y autónomo, la interacción entre los estudiantes, el aprendizaje auténtico y relevante, salud física y mental.

- ASPECTOS PSICOSOCIALES

Medios educativos

Infraestructura

- ASPECTOS SOCIO-ECONÓMICOS

En este sentido, es importante reconocer como desde la metodología PAT se procuró continuar con estos lineamientos para asegurar la calidad educativa.

### **Metodología**

Este trabajo investigativo micro etnográfico (spradley, 1980) analizó las percepciones de estudiantes pertenecientes a un programa de Licenciatura en Lenguas modernas con énfasis en inglés y francés respecto a su experiencia de aprendizaje durante el período de confinamiento. Técnicas de investigación tales como la observación participante, grupos focales y encuestas con respuestas de entrada libre, permitieron la realización de una triangulación metodológica (Benavides, M y Gómez, Carlos, 2005).

El estudio consideró las siguientes etapas

1. Campaña de difusión del estudio con estudiantes y docentes
2. Envío de un link invitando a los estudiantes a participar del estudio a través de un link que los llevaba a resolver preguntas sobre su satisfacción en la experiencia de aprendizaje mediada por tecnología digital.
3. Creación de grupos focales y discusión sobre la metodología PAT.
4. Observación de clases durante todo el período académico.

## Resultados y Discusión

Los resultados encontrados permiten identificar los siguientes aciertos y desaciertos de la metodología PAT, desde la visión de los estudiantes. Se evidencian en este apartado dichos resultados a partir de cada una de las características del PAT mencionadas previamente.

1. Igual dedicación horaria y número de créditos; clases sincrónicas con ayuda de plataformas en los mismos horarios. En este punto reportan los estudiantes que con la metodología PAT resulta complicado recibir el mismo número de horas de manera sincrónica debido a que estar frente a un computador durante un tiempo prolongado afecta su salud física (dolor de espalda, cabeza, cuello, ojos, cansancio) y su salud mental (falta de motivación y estrés). En este caso, sin embargo, también resaltan q continuar con las mismas horas y número de créditos les posibilita continuar y finalizar el período académico tal y como se estableció desde la presencialidad.

2. Los mismos docentes (presencialidad) dirigiendo las asignaturas. Si bien los estudiantes resaltan el esfuerzo de los docentes por adaptarse a esta nueva metodología, también reconocen que sus docentes deben estar más capacitados para el desarrollo de las clases pues algunos de ellos continuaron con sus clases magistrales, sin creatividad ni dinamismo, dejando a un lado aspectos importantes tales como el acompañamiento continuo, y el desarrollo de actividades que procuren el trabajo en equipo y el contenido significativo.

3. La misma asignación horaria para el contacto entre estudiantes y docentes (tutorías). En este aspecto los estudiantes manifestaron falta de acompañamiento debido a las altas cargas de trabajo con las que también contaban los docentes. Consideran que en la presencialidad el docente estaba más dispuesto a las tutorías individuales. Sin embargo, expresan también que con la metodología PAT,

el docente es más flexible respecto a la asignación de horarios de tutorías puesto que se pueden realizar en el momento más conveniente para ambos.

4. Uso de plataformas asincrónicas para monitorear el trabajo independiente y garantizar la flexibilidad. Entre los desaciertos más recurrentes que mencionan los estudiantes en este sentido se encuentran: la utilización de diferentes plataformas asincrónicas por parte de los docentes del mismo semestre- algunos docentes utilizaron Moodle, mientras que otros utilizaban Google Classroom y Edmodo- generando confusión entre los estudiantes. La asignación de trabajos extra que requerían de más horas frente a su computador, afectando aún más su salud física y mental. Como aciertos mencionados en este aspecto destacan: el acceso que pueden tener al contenido en cualquier momento, y la autonomía que poco a poco van adquiriendo al transcurrir el tiempo.

Estos hallazgos permiten entonces resaltar la necesidad de reflexionar sobre diversos aspectos:

- 1) La necesidad de poner en marcha las políticas emanadas por el MEN tales como el CONPES 3888 de 2020<sup>9</sup> que tiene que ver con las medidas tales como la modernización de las telecomunicaciones, la implementación de programas de acceso y servicio universal de las TIC en todo el territorio nacional, la masificación del acceso a internet, el apoyo a la educación pública con conectividad, la formación a los usuarios para el uso de las tecnologías, y el subsidio para incentivar la conectividad en familias vulnerables.
- 2) El rol docente, el cual debe acomodarse a las necesidades de lo que implica una metodología PAT; en este sentido, un docente capacitado en las tecnologías, flexible, creativo, innovador, empático. En otras palabras, un docente preparado para las exigencias de la “nueva normalidad”

---

<sup>9</sup> [https://www.mintic.gov.co/portal/604/articles-126403\\_tpa.pdf](https://www.mintic.gov.co/portal/604/articles-126403_tpa.pdf)

- 3) La importancia de la formación de un grupo de expertos en educación mediada por tecnología digital, el cual produzca lineamientos generales que sirvan como punto inicial para el desarrollo de capacitaciones a los docentes en enseñanza durante metodología PAT.

## **Conclusión**

El estudio analizó las percepciones de los estudiantes Uniquindianos teniendo en cuenta aspectos psicosociales y socioeconómicos durante su experiencia de aprendizaje con la metodología PAT. Las categorías determinantes que inciden en la satisfacción del estudiante son: el apoyo del profesor y las condiciones estructurales (posesión de dispositivos digital, conectividad). Estas dos categorías tienen un impacto en los demás aspectos psicosociales, como el aprendizaje activo, el aprendizaje autónomo, la interacción estudiantil, el aprendizaje auténtico, relevante y la salud física y mental.

Entre los desafíos más significativos para afrontar el aprendizaje en línea durante periodos de confinamiento se encuentran: planes estratégicos gubernamentales que apunten a una mejora estructural que facilite el aprendizaje por medio de presencialidad asistida por tecnología (PAT), así como la creación de un comité de profesores expertos que creen lineamientos metodológicos de implementación de metodología PAT. Este último punto se deriva de las dificultades metodológicas señaladas por los estudiantes en el contexto PAT: existe una falta de empatía de los docentes hacia las dificultades de los estudiantes, la autonomía es percibida como algo negativo, la interacción es limitada, como también el aprendizaje auténtico y relevante, las clases son monótonas y existe carga desmesurada de trabajo en y fuera de clase.

Todo esto conlleva a un impacto negativo en la salud física y mental estudiantil, que a su vez se convierte en un reto de mayor importancia para sobrellevar el aprendizaje en periodo de confinamiento. Dichos hallazgos sustentan una reflexión

necesaria en la creación de planes estratégicos que faciliten el aprendizaje en línea durante periodos de confinamiento y otorguen al aprendizaje mediado por tecnologías un rol más activo e integrador.

## Referencias

- Arias, B; Castañeda, A; Pecero, J. y Frías M. (2020). Percepción emocional del estudiante universitario ante el distanciamiento social aplicado por la pandemia COVID-19. *Ocronos*, 3(8), 52. <https://revistamedica.com/percepcion-emocional-estudiante-universitario-distanciamiento-social-covid-19/>
- Benavides, M. O. & Gómez, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(1), 118-124. <https://www.redalyc.org/pdf/806/80628403009.pdf>
- Chandra, Y. (2020). Online education during COVID-19: perception of academic stress and emotional intelligence coping strategies among college students. *Asian Education and Development Studies*. <https://doi.org/10.1108/AEDS-05-2020-0097>
- Chizaiza, A. (2020) Percepción sobre la educación virtual, en adolescentes de la parroquia Salasaca, durante la pandemia del COVID-19. *Ocronos*, 3(8), 160. <https://revistamedica.com/educacion-virtual-adolescentes-pandemia-covid-19/>
- Dada, J.O; Babatunde, S.O. & Adeleye, R.O. (2019). Assessment of academic stress and coping strategies among built environment undergraduate students in Nigerian higher education. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 11(3), 367-378. <https://doi.org/10.1108/JARHE-06-2018-0100>
- Gil, F., Urchaga, J.D. y Sánchez, A. (2020). Proceso de digitalización y adaptación a la enseñanza no presencial motivada por la pandemia de COVID-19. *Revista latina de Comunicación Social*, 78. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2020-1470>
- Lovón, M. y Cisneros, S. (2020). Repercusiones de las clases virtuales en los estudiantes universitarios en el contexto de la cuarentena por COVID19: El caso de la PUCP. *Propósitos y Representaciones, Revista de psicología educativa*, 8. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr>

Spradley, J.P. (1980). *Participant Observation*. Nueva York. Rinehart & Winston.

Valdieso, M; Burbano, V; Burbano A. (2020). Percepción de estudiantes universitarios colombianos sobre el efecto del confinamiento por el coronavirus, y su rendimiento académico. *Revista Espacios*, 41(42), 269-281. 10.48082/espacios-a20v41n42p23

## 5.

# TO BE A PRINCIPAL IN TWO DIFFERENT EUROPEAN SCHOOL SYSTEMS

Some interview results

Anna Maria Nicolosi<sup>10</sup>

## Abstract

---

<sup>10</sup> Principal at the Istituto di Istruzione Superiore “Corinaldesi-Padovano” in Italy. Currently completing an Education research doctorate at the Universidad Autónoma in Madrid. Email: [anna.nicolosi@estudiante.uam.es](mailto:anna.nicolosi@estudiante.uam.es)  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0528-3671>

The particular aspects that seem to characterize the activities of head teachers are taking-on responsibility, interpersonal relationships as well as the fragmentation of daily actions.

The purpose of this article is to highlight how, despite common characteristics, activities develop differently in two European educational contexts: Spain and Italy.

Six school leaders were interviewed during a case study in order to investigate some aspects related to their role and the educational context in which they operate.

Results show that although both systems are centralized and give little autonomy, there are marked differences in the methods of selecting a school manager and in their respective careers. The conclusion reflects on the different organization of teaching activities, which, in part, is conditioned by the considerable differences in the size of the institute.

**Keywords:** school leader, interview, Spain, Italy

## **Introduction**

As Spain and Italy are two Mediterranean countries, they share a fairly similar culture, lifestyle and traditions that are also manifested in the school environment.

In both realities legislative changes in the school and education sector seem to be a consequence of the different governmental forces. Despite this, the contents of the reforms concerning the selection, training and evaluation of teaching staff and, in particular, of educational leaders demonstrate considerable differences.

This article intends to trace an analysis of the similarities and of the most significant differences found in the managerial role and in the school organization within these two contexts through an interview carried out during case studies with six managers, three in Spain and three in Italy.

We begin with an overview of the literature on what is known about what makes a leader. This is followed by the contextualisation of the study by presenting some aspects of the Spanish and the Italian educational systems. The legislative procedure and the difference of how teachers can become principal in the two

countries, is briefly described. After describing the research methodology adopted, the paper presents the findings of how the six principals answered the interview. The study follows with a discussion of the findings where, through a table, the most significant questions and answers of the Spanish and Italian principals are summarised. Finally, in the conclusion some key answers are highlighted in order to understand the role of managers in the two countries.

## **School Leadership**

Leadership has become a concept of increasing importance in educational literature. Numerous books and articles have been written about leadership - about how to define the concept, what it should comprise of and what effects it has. Kruger and Scheerens, (2012) and Bingham (1927) defined a leader as a person having the greatest number of desirable personality or character traits (cited in Bass and Stogdill 1990). Leaders were seen as individuals who possessed qualities that distinguished them from their followers. Authority, diligence and charisma were among the first traits to be considered.

According to Bass and Stogdill (ibid), leaders are characterised as having strong feelings of responsibility, the drive to complete tasks, energy and persistence in pursuing goals, willingness to take risks, originality in solving problems, initiative, self-confidence and a sense of personal identity, willingness to bear the consequences of their decisions and actions, the ability to overcome interpersonal stress, tolerance for frustration and delays, ability to influence the behaviour of others and the capacity to structure social interaction toward the goals that are to be pursued.

Despite many researchers and the many definitions of leadership that appear in this literature, there remains very little consensus concerning what leadership is and what it comprises (Krüger and Scheerens, 2012). Richmon and Allison (2003) argue that the search for an unambiguous definition of leadership is in vain, as it simply does not exist. Although these differ in certain aspects, there are also several characteristics and functions inherent to leadership - in all its forms - that allow drawing a general definition of it.

In the educational sector, leadership as a concept and practice covers a large number of tasks, activities, attitudes and behaviours that are not reducible to the traditional role of the centre director as administrator and manager. Indeed, terms such as distributed, participatory and democratic leadership are increasingly common (Ciclo de Conferencia. Liderazgo de los equipo directivo).

In a more recent contribution to this field of study, Leithwood et al. (2006) mention general intelligence, problem solving skills, self-confidence, emotional stability, extraversion, and internal locus of control, openness to experience, conscientiousness and self-efficacy as relevant personality traits for school leaders.

What is clear is that good leadership is key to the performance of schools. The management teams have the task and responsibility of establishing and directing the direction of the institutions, establishing a mission - vision to follow global goals and objectives. Another essential part of leadership in schools is the ability to generate and facilitate the necessary conditions for achieving these objectives (Ciclo de Conferencia). In the context of goal setting, this means that what leaders and leadership researchers need to focus on is not just leaders motivational and direction-setting activities but on the educational content of those activities and their alignment with intended student outcomes.

For this reason, in the research, different strategies were used to identify types of leadership and their impact. One of these strategies involved a comparison between the impact of instructional and transformational leadership.

Instructional leadership theory has its empirical origins in studies undertaken during the late 1970's and early 80's of schools in poor urban communities where students succeeded despite the odds (Edmonds, 1979). As reported by Bossert, Dwyer, Rowan, and Lee (1982), these schools typically had strong instructional leadership, including a learning climate free of disruption, a system of clear teaching objectives, and high teacher expectations for students.

Early formulations of instructional leadership assumed it to be the principal's responsibility. The exclusive focus on the principal reinforced a heroic view of the role that few were able to attain (Hallinger, 2005). Recent research has a more inclusive focus with many instructional leadership measures now embracing principals and their designees (Heck, 1992; Heck, Larsen, & Marcoulides, 1990; Heck, Marcoulides, & Lang, 1991), those in

positions of responsibility (Heck, 2000; Heck & Marcoulides, 1996), and shared instructional leadership (Marks & Printy, 2003).

On the other hand, transformational leadership has its origins in James McGregor Burns's 1978 publication in which he analysed the ability of some leaders, across many types of organizations, to engage with staff in ways that inspired them to new levels of energy, commitment, and moral purpose (Burns, 1978). It was argued that this energy and commitment to a common vision transformed the organization by developing its capacity to work collaboratively to overcome challenges and reach ambitious goals (Robinson, Lloyd & Rowe, 2008).

Bass (1995) stated that transformative leaders are leaders of change; they increase awareness and conscience about what is really important, they push people to go beyond their personal interest for the common good of the organizations to which they belong. Transformational leadership may tell us more about leader–staff relations than about leaders' impact on student outcomes. It is more focused on the relationship between leaders and followers than on the educational work of school leadership, and the quality of these relationships is not predictive of the quality of student outcomes.

Transformational leadership involves not only building collegial teams, a loyal and cohesive staff, and sharing an inspirational vision. It also involves focusing such relationships on some very specific pedagogical work, and the leadership practices involved are better captured by measures of instructional leadership than of transformational leadership (Robinson, Lloyd & Rowe, 2008).

Marks & Printy (2003), concluded that an “integrated” form of leadership, incorporating a strong capacity for developing shared instructional leadership combined with qualities associated with transformational leadership, was the best predictor of the intellectual quality of students work in both maths and social studies.

Following the concept of transformational leadership, in the last years, we are witnessing the emergence of a series of proposals that take it as a starting point and seek to improve it by providing new elements. Among those that stand out are: facilitative leadership, persuasive leadership and sustainable leadership (Murillo, 2006).

More recently, within the educational environment the concept of leadership that is most strongly becoming consolidated is “Distributed Leadership” e.g. Gronn, 2002; Timperley, 2005; Spillane, 2006 (in Murillo, 2006). It refers to a plurality of individuals who exercise

influence within the school community due to an organizational position assigned to them both formally and informally. This is a significant cultural change as the school as a system no longer refers to the unique role of the school manager, but entrusts the development, operation and management of the school to all its members. This redefines the role of school leaders, no longer merely bureaucrats, but promoters of change.

### **The Spanish and Italian school context:**

#### *Spain*

The schools chosen for the manager's case study and interviews in Spain are concentrated in the metropolitan area of Madrid and the surrounding urban area. They are an average size ranging from 250 to 500 pupils. In no case does the law provide for principals to have more than one school under their supervision. Despite this, the complexity and fragmentation typical of managerial work are evident and noted here too.

The first school observed was an 'Instituto de Enseñanza Superior', which is located in the Madrid's city centre. 250 students attend the school and they are between 16 and 18 years old. This is the last two years of high school before entering university (*bachillerato*).

The idea that pervades the centre is simple and very clear and is carried out with determination by the manager: A school of excellence with remarkable results and high performance in studies. Here the students prepare to participate in both local and national academic competitions and in other European contexts. Its compact size allows the manager to personally manage even the most particular aspects with safety and accuracy. There are however, few extra-curricular project activities undertaken by the institute.

Remaining within Madrid's city centre, the research proceeds towards a 'Colegio de Educación Infantil y Primaria', this also has a school population of around 250 pupils aged between 3-12 years. It is, like many schools in Spain, a bilingual centre where most of the lessons, with the exception of Castilian and maths, are taught in English. The manager's primary purpose is the achievement of language certificates as well as the results in standardised tests at the end of the third and sixth year of primary school. Few projects take place in the school, in this case there was only one. The idea of working with the school network is not contemplated.

The last school is located in a suburb not far from the capital. It is a technical college, 'Instituto de Enseñanza Superior' with some classes of 'Educación Secundaria Obligatoria'

and two extra rooms for fifteen-year-olds who have had problems with the justice system or who have left school early and who are trying to recuperate. It has a school population ranging between 460 and 500 pupils who are between 12 and 18 years of age. The economic level of citizens, as well as the education of families, is considered medium-low. The foreign population is constantly growing here. For this reason, the manager often finds himself managing and trying to resolve delicate situations with students and to speak with families. The manager's educational mission is clear: to believe and invest in the potential of each pupil. Here too there are few projects and much of the work involves improving students results and consequently of the school as a whole.

### *Italy*

In relation to what has already been said, the Italian school system is characterised by a managerial and organizational complexity which sees the work of managers to be highly demanding and varied. They often find themselves working in schools that have an average of 800 pupils with the probability of having other educational institutions under their supervision.

The leaders who took part in this case study and interview were deliberately chosen from three different realities both in terms of geographic position – southern, central and northern Italy – and in the type of school - Comprehensive Institute and Institute of Higher Education. In the case of one executive, it was verified that she also had two other schools under her supervision. This situation seems to be purely an Italian characteristic, unseen in other countries, including Spain.

The first school observed was in the south of Italy. It is a Technical Higher Education Institute located in a residential neighbourhood on the outskirts of a large urban centre. The boys who attend it, about 900 (of which a dozen foreign students), also come from neighbouring areas. The school's size has seen a remarkable growth in recent years thanks to the assiduous work of the manager who has focused on innovation and entrepreneurship, making it an avant-garde school even though it is in an area that is not particularly rich or economically developed. There are many extra-curricular project activities, including some of great prestige, which are carried out here and which are financed, mostly, at national and European level.

In the north, the schools visited and the directors' interviewed are characterized by the enormous complexity basically due to the number of schools under their supervision (one annual and one temporary from January to August) in two other Comprehensive Institutes,

respectively of 937 and 805 pupils, and also in the different location of the schools that make the work of the school head even busier and fragmented. The headquarters are equally complex and demanding with the number of students equal to 797. There is an Institute of Higher Education, in two distinct municipalities, with different study addresses ranging from a technical institution to a high school up to the management of a boarding school with an adjoining farm. The area is quite rich in industries and the economy is highly developed. This climate of well-being is reflected in the schools, which are almost all well-maintained and equipped. Numerous projects are financed by local authorities.

The last observed school is located in a town in central Italy. It is a Comprehensive Institute with a total of 9 complexes located mostly within the historic area and with some offices in the immediate surroundings of the municipality. It consists of 1080 pupils. The manager is in the second year of activity in this school and has already made numerous innovations, but above all there is a great spirit of collaboration and of development and innovation of didactic activities. She has undertaken numerous projects that she develops in collaboration both with local authorities in the area and nearby schools, both at national and European level.

## **How to become principal in Spain and in Italy**

### *Spain*

The legislative and training process that sees the achievement of a school manager's career in Spain is different to that in Italy.

Up to about fifteen years ago, to become a school manager in Spain, it was necessary to be elected. The voters, in the school where this figure was missing, were primarily the teachers followed by the *consejo escolar*.

Today the procedure has changed. When an opening for a school manager's position in a school is identified, the school administration organizes a sort of competition in which the available places and locations are listed. A teacher with a prerequisite of at least 5 years of teaching, who would like to hold the managerial role, can present his curriculum vitae and a four year project to an institution of his choice and for the grade of school that corresponds to his experience. Within the project, the future manager chooses, giving his motivations, the work team he will need in that school. The team, or directing team, is made up not only of the manager but also of the head of studies and a secretary.

The curriculum presented together with the project are evaluated by a commission made up of: a supervisor, a manager from another institute or college, a technical assessor sent by the Ministry and two professors from the institute (but which in theory could also be two parents or two pupils or a professor and a parent) one appointed by other professors and one by the school council (*consejo escolar*).

The evaluation is given by the sum of the score of the curriculum plus that of the project. The score obtained by candidates gives an actual ranking; based on this, they are appointed and have access to the executive position that lasts four years with the possibility of being extended for another four years. After this period of work they return to being a full time professor. Unless a different project for the same school or a different one is accepted again. Therefore, there is no real career or a permanent assignment as a school manager and not even specific entry requirements.

Some of the executives observed were appointed by a service commission before the project presentation. In that case, it was enough to send the curriculum followed, over time, by the specific project to make the assignment official.

Each year the school manager in Spain is evaluated by a supervisor in relation to the work carried out according to a formal protocol that the school produces (*Documento de Organización del Centro*). The document is divided as follows: Characteristics of the Centre (with the indication of the directive team); Pupils (with the relative courses followed in the various disciplines); Academic results (with the evaluation of the previous school year, the absenteeism rate and the disciplinary notes); Staff, Pedagogical Organization (teaching departments, individual teachers timetable, program, meetings, books, autonomy of the Centre); Building, installations and material; Other data; Notes.

### *Italy*

The bureaucratic process that sees school managers taking on this role in Italy differs from the one just described and is quite complex. Furthermore, over the years it has undergone changes regarding the methods of accessing and carrying out the related contest procedures. The last three contests that of 2004 (D.D.G. 11/22/2004), 2011 (D.D.G. 13/07/2011) and recently of 2017 (D.D.G. 11/23/2017) have been substantially updated, confirming how much the figure of a valid school leader can really make a difference in terms of management and didactic organization of a complex system, as is that of the

school in general and in particular of the Italian one, and consequently of improving the results of the students' learning.

The competition held with D.D.G. 22/11/2004 anticipated at least seven years of effective service in schools and took place at regional level. The examination consisted of an evaluation of the valid qualifications by a selection board; an admission competition with two written tests (an essay and a project) and an oral one; after this phase, a nine-month training course was undertaken, at the end of which a final exam consisting of a written and oral test was held. The final ranking was divided by the level of training of primary and lower secondary school (middle school), and for the upper secondary school level (high school) and educational institutions.

By 2011 however, the subsequent competition, (D.D.G. 13/07/2011), had been modified. It was again called at regional level, but it was necessary to have at least five years of effective service in public schools. It was divided into a pre-selection test in which it was necessary to answer, on paper, one hundred multiple choice questions related to the managerial function, knowledge of IT equipment and applications, as well as the use of a foreign language at B1 level of the European framework between French, English, German and Spanish. After this phase, you were admitted to the actual exam which consisted of two written tests (an essay and a case study) on separate days. Upon passing both tests, the oral exam could be taken, the passing of which led to the conclusion of the exams. The evaluation of the qualifications and the entry into service followed. During the first year, a period of training and internship was required.

The last executive competition held with D.D.G. 23/11/2017 provided for a national selective course-competition, organized on a regional basis. The admission requirements remained the five years of service actually carried out in schools and educational institutions in the national education system. The candidates carried out, in various locations identified by the Regional School Office, a computerized pre-selection test in which they had to answer one hundred multiple choice questions on various topics. Once passed, they entered the written test which was also carried out on the computer and divided into five open-ended questions and two questions in a foreign language. Those who passed this were admitted to the oral test which regarded: ability to solve a case concerning the function of the school manager, knowledge of IT tools and communication technologies and knowledge of the language chosen at B2 level of the European framework between French, English, German and Spanish. Following the evaluation of the

participant's qualifications they were included in a general merit ranking and in a training and internship course.

## **Methodology**

Observation of the activities carried out, integrated by the analysis of the official documents of the schools and, in some cases, by statements from the staff, was the prevailing investigation technique used. This was combined with interviews with executives which usually took place at the end of each working day. In addition to having a clarifying value with regards to certain interesting aspects for further exploration or alternatively the differences in the two school systems, the questions posed concerned the following specific areas:

- role and career of the manager;
- teaching staff and middle management;
- school and its organization;
- school system, training and evaluation;
- personnel management and collegial bodies;
- relations with families and stakeholders;
- students and curricular and extracurricular activities.

The total number of questions was 108 for each leader. The time dedicated daily to the interview was about an hour and almost always took place inside the manager's office. With the consent of the participants, the interview was recorded to allow the researcher to reconstruct the conversation, analyze and process the collected data and draft the final document.

On one hand, the interview from a methodological point of view, unlike a questionnaire with closed answers, has the advantage of entering into more detail and depth of the topic, with life experiences and richness of analysis; on the other hand, being unstructured by nature, it certainly has limits including what could be conditioned by the type of interaction that is established between the interviewee and the interviewer.

Often the time dedicated to the interview was experienced as a real moment of "release" by the managers, who could finally tell someone who listened carefully, all the problematic situations both of their work and of the school system. For the observer, this moment has proved useful in understanding aspects that are not very visible during ordinary observation, but that are nevertheless rich in meaning and essential for understanding the complexity of managerial work. In the end, all this has made it possible to have a fairly representative picture, without any claim to certainty, of the work of the managers in the two schools observed.

## Findings

The following table highlights some particular questions and answers. The main purpose is to understand, through the direct narration of its participants, the elements of equality and distinction between the two systems and to trace a synthesis.

Table. 1- Interviews' results.

Area of investigation	Sample questions	Sample answers
Role and career of the manager	<p>1. Do you have a flexible schedule, can it be organized according to commitments or is it rigid, fixed with a schedule to respect?</p> <p>2. Do your school commitments take place only</p>	<p>1. Spain: "I have a fixed schedule of thirty hours a week and another seven and a half hours to work at home";</p> <p>1. Italy: "The timetable is flexible due to the complexity and management of the school".</p> <p>2. Spain: "I work only in this centre";</p> <p>2. Italy: "No, I have two other schools to manage this year all in different municipalities";</p> <p>2. Italy: "This year no, up to</p>

	<p>within this school or do you have other locations or schools to manage? How many for example? And where?</p> <p>3. Do you continue to teach? How many hours per week?</p> <p>4. Are you also responsible for security?</p>	<p>last year yes".</p> <p>3. Spain: "Yes, for eight hours a week";</p> <p>3. Spain: "I have lessons every day for five hours a week";</p> <p>3. Spain: "I have seven hours of lessons this year";</p> <p>3. Italy: "No".</p> <p>4. Spain "I am primarily responsible for all professors, children and safety";</p> <p>4. "The safety of the building also brings me a lot of concern";</p> <p>4. Italy: "The responsibility for safety is mine together with the RSPP";</p> <p>4. Italy: "The manager must be given the didactic and administrative responsibilities, also the other responsibilities regarding litigation, but security is not. I'm not a technician, I don't have the money and I can't intervene".</p>
<p>Teaching staff and middle management</p>	<p>1. How do you become deputy principal?</p>	<p>1. Spain: "The principal chooses them";</p> <p>1. Spain "I choose it because it is part of the project";</p> <p>1. Italy: "I choose them in relation to their organizational and relational skills; I observe them and see who is the most suitable person";</p> <p>1. Italy: "They are chosen by the principal".</p> <p>2. Spain "Just me, the secretary and the head of studies";</p> <p>2. Spain: "There is the function of coordinator which can be staff, the canteen ..., the</p>



<p>School and its organization</p>	<p>1. Do you have a defined weekly / annual work plan?</p> <p>2. Is there an official school evaluation report?</p> <p>3. How autonomous are you in your school management activities in general?</p>	<p>1. Spain "There is a weekly activity plan";  1. Spain "... an annual plan is established...";  1. Italy "Annual plan of activities that identifies the teaching staff ... starting from the first days of September".</p> <p>2. Spain: "There is no official school evaluation document";  2. Spain: "there is an evaluation plan at the end of the course";  2. Italy: "The Rav, school self-assessment reports";  2. Italy: "Official self-assessment report ... to set up an improvement plan".</p> <p>3. Spain: "There is a false autonomy, the system is very verticalized";  3. Spain: "The school has autonomy, but you can't go outside of the law";  3. Spain: "Theoretically we have a law on school autonomy, in practice autonomy is very limited, very limited";  3. Italy: "Autonomy does not exist, it is very scarce, there is only administrative decentralization";  3. Italy: "Organizational, educational and financial autonomy is half, you do not have it totally";  3. Italy: "There is no organisational, teaching or hourly autonomy at school, Autonomy is easily passed on faced with all other activities".</p>

	<p>4. Does your school receive annual funds? From who?</p>	<p>4. Spain: "The <i>consejeria</i> every calendar year gives a certain amount of money ... for everything that is needed in the institute. If there are extraordinary and particular expenses, I ask for them separately";</p> <p>4. Spain: "There is an annual budget of money for the expenses of the center with different items";</p> <p>4. Italy: "Annual funds of the Miur and student funds where possible".</p> <p>5. Spain: "I make a series of proposals to the departments";</p> <p>5. Italy: "I participate in the departments, I give indications for the curriculum ...";</p> <p>5. Italy: "You have no power in teaching, you only have to promote new teaching methods, buy innovative material ...".</p>
--	--	---



	<p>3. Is there a form of evaluation of the teaching staff? Who does it?</p>	<p>3. Spain: "The teachers have an evaluation through the annual memory. The director is the one who makes the evaluation and presents it to the inspection board who evaluates it";</p> <p>3. Spain: "Now in each department a self-assessment is established which must appear in the final report of the course ... and afterwards we send it to the inspection board to see if it goes well. Officially I cannot evaluate my professors";</p> <p>3. Italy: "Teacher evaluation does not exist";</p> <p>3. Italy: "There is no teacher evaluation; the only evaluation in Italy is that of children".</p> <p>4. Spain: "Teachers must train by taking courses. Every six years they must attend one hundred hours to continue to have the qualification to teach that specific subject";</p> <p>4. Spain: "You have to do training just to get the credits, but what they say ... you can't choose";</p> <p>4. Italy: "They should train is a duty and right";</p> <p>4. Italy: "Without training, it's a right and duty, they have removed the duty and it is only a right";</p> <p>4. Italy: "There are individual refresher activities ...".</p> <p>5. Spain: "The current law is called L.O.N.C.E.";</p> <p>5. Spain: "... we have already had seven in a short time ...";</p> <p>5. Italy: "Law 107 on good education".</p>
--	---	---

	<p>4. Are the other teachers required to train and how?</p> <p>5. What have been the latest school reforms?</p>	<p>6. Spain: "As a novelty they have introduced standardized tests";</p> <p>6. Spain: "... nothing changes, I think there is still a very wrong and outdated idea ...";</p> <p>6. Italy: "There have been no reforms that have brought about particular changes; there are certainly things to change such as the lower secondary school and the high school exam ";</p> <p>6. Italy: "Very bad, disorganized, not continuous, which have not tackled the various problems".</p>
--	---	--

	<p>6. Have they made any particular innovations? Which?</p>	
<p>Personnel management and collegial bodies</p>	<p>1. Who chooses the teachers?</p>	<p>1. Spain: "I can because being a school of excellence I have this possibility, in the rest of the schools this is not possible because it is decided centrally";</p> <p>1. Spain: "teachers are chosen by the administration";</p> <p>1. Spain: "The administration chooses the teachers";</p> <p>1. Italy: "I don't choose them, they come from the regional school office, I have no contractual power over teachers";</p> <p>1. Italy: "The administrator chooses the teachers, I have no power";</p> <p>1. Italy: "Teachers come through a competitive exam which is followed strictly, you can't jump the queue and go wrong. Teachers are not chosen, direct calls have been removed ".</p> <p>2. Spain: "There is a secretary who is teaching staff; there is an administrative member who is not teaching staff and there are two janitors ";</p> <p>2. Spain: "We have two people in the school office, we have three in the <i>consejeria</i> and four people for cleaning, and two people in the cafeteria that we coordinate";</p> <p>2. Italy: "A valid and</p>





	<p>3. Does your school network with other schools in the area?</p>	<p>other schools and train other teachers ...";  3. Italy: "Also online ..., other sector networks".</p>
<p>Students and curricular and extracurricular activities</p>	<p>1. How many students are there exactly in your school?</p> <p>2. Are there recurring examinations or tests?</p>	<p>1. Spain: "250";  1. Spain: "Now there are 460 students, between 460 and 500 in all";  1. Italy: "About 900";  1. Italy: "In all 1080".</p> <p>2. Spain: "There are three quarters and therefore three evaluation tests, plus an initial one to begin the course ...  There is a standardized external test in each area that is done for everyone on the same day and takes two days ...";  2. Spain: "For example, the external test for access to the EVAU university";  2. Italy: "Entrance tests, parallel entrance tests prepared by the department and they do it to the first classes ...";  2. Italy: "Yes, the valid tests and the final exams at the end of the course of study".</p>

	<p>3. Are extra-curricular projects taking place?</p>	<p>3. Spain: "There are extracurricular activities that the municipality organizes that are free and the AMPA. This school has carried out a single international project with Taipei";</p> <p>3. Spain: "Little more than nothing, before we had organized exchanges with a couple of schools in Germany... but we had to abandon them. We have some extracurricular municipal collaboration projects for example in biology...";</p> <p>3. Italy: "The most important projects are robotics as we are the leader and are transversal for all the fields: English enhancement, legality ... European citizenship ...";</p> <p>3. Italy: "Yes, very many, especially with the local area, but also at national and European level";</p> <p>3. Italy: "... many projects, have a very cultural aspect: marine lands, it is a minimal part, they make innovative projects, 3D, music, cinema, as it were, various languages".</p>
--	---	---

## Discussion

With regards to working time in Spain, the manager has a rather fixed time during the week which is 30 hours, with another 7.5 hours used for additional activities such as class councils, departments, assessment, correction of homework and preparation of exams. The 30 hours include teaching of their subject which may vary from one manager to another. The rest is devoted to administrative and office activities.

Therefore, in Spain, although the executive's time in his organization is flexible enough, it is not so in terms of the number of hours worked which, except in particular cases or

situations to be managed unexpectedly, does not go beyond the established time. Even the very rare meetings outside of school occur during these hours of service.

On the contrary, the school manager in Italy has an employment contract which states "In relation to the overall responsibility in terms of results, the manager independently organizes his own activity in his own time and method, correlating it flexibly to the needs of the institution for which he is responsible and to fulfil the assignment entrusted to him". He does not have a fixed schedule and can organize his activities according to criteria of efficiency and effectiveness during different days of the week. This unfortunately results in an excessive number of hours spent and often a job that continues at home during the late evening and at the weekend. In fact, in the three cases observed, even if the work done within the home was not detected for research purposes, the amount of evening work and meetings really was substantial. Overworked as they are, from all the organizational and management aspects of the school, they never manage to conclude activities during the morning. Meetings, colleges, talks, class councils, school councils, projects take place during the afternoon hours and often last until late in the evening. In both cases, the leaders went beyond a "pre-established" working time.

Another element of distinction between the two school systems analysed and the consequent work commitment of their managers is related to the school and extra-school project activities that take place in them. In Spain the project activities are very few or almost non-existent and simple in nature, and according to their managers they distract teachers and students from the main learning objectives, and require considerable expenditure of human and material resources and energy. Unlike the Spanish schools observed, Italian schools are very concentrated on planning activities of all kinds. From internal projects created by the school and teachers themselves to those organized by the local administrations, up to those carried out between school networks to end up with the NOPs and Erasmus that also involve external experts. The topics are varied and the articulation adapted to different age groups. They can range from robotics and new technologies, to music, wellness and sport, citizenship, language courses (also of L2 and LS for foreigners), to those more strictly corresponding to the high school curriculum. These activities require a great deal of energy and a deep commitment on the part of those who work within schools and especially the school manager.

To conclude, we focus on another significant aspect which is that of the school size. These two realities see a deep gap between the average numbers of students (327 in Spain and

926 in Italy), and consequently the teaching staff (26.8 in Spain and 125.7 in Italy) as well as administrative staff, (6 in Spain, 36 in Italy). If we consider the management peculiarities of Italian schools, whereby an executive can manage another school due to lack of staff, the numbers double. In Spain, however, the smaller scale allows to have a school "where relationships are of a familiar type, where space and time resemble that of a neighbourhood and where there is a shared code of values and ideas" (Sergiovanni, 2000).

From the observation of these two school systems, 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 performance differently. If it is really the leader who makes the difference in a school, then it is from them that we must begin.

## **Conclusion**

After having highlighted in previous paragraphs the differences and similarities between the two school systems and the role of the manager, we must now highlight some questions that are considered significant and useful in order to draw up a comparison between the six managers, for each area researched,

Discontent seems to be quite widespread due to the complexity of the activities carried out, and the amount of daily work, which often continues at home or during breaks "You have to work more than here and besides ... they call you at any time ..."; "I always keep working at home on weekends." Not to mention the considerable responsibilities in every sector from education, to administration, to school safety and even penal matters in the event that something happens to students and employees "We have too many responsibilities that I believe do not belong to us. We have a global responsibility for the functioning of the school and this is logical ... but we also have a great responsibility for the pupils ... the teachers ... and all the staff ... sometimes you are forced to intervene on justice issues... legal ... threats against you ... and your family ... I am not a lawyer, nor a judge ..."; "Our educational system... is too inflexible, gives few powers and discretion, too many responsibilities, without being able to exercise real power. Excessive responsibilities with respect to what is necessary, that should not depend on the manager but on a central system, in the same way that pensions and career reconstruction do. Bureaucracy is

necessary, it is an organization, but it doesn't necessarily have to take place at school level...".

Even from the point of view of the 'social prestige' of managerial work, managers do not feel considered enough and do not see their role recognized as they would like: "From the social point of view the manager is not perceived as central within the social fabric. It depends a lot on the personality of each of us... your role becomes important but not due to the role, but because of the person"; "I don't think we have much social prestige, however I don't feel too badly treated either ..."; "I don't feel social prestige ...".

The perception that managers have of the work they do, and consequently of their role, has highlighted differences between Spain and Italy. I believe this is partly due to the different management complexity they face. The former operate in smaller schools, therefore with fewer pupils, fewer teaching and administrative staff to manage, fewer relationships with families and stakeholders and with fewer extra-curricular project activities. The latter, on the other hand, have schools with more than double the size to manage, and if they have other schools to supervise the dimensions are considerably larger. This when translated in terms of perception of their role, certainly makes a significant difference. In fact, in Spain executives describe their work as follows: "Well I would describe it as an experience to be had as well as benefiting from it. It seems to me something new, something that changes me and that brings me a lot, a lot "; "To me in general it is a rewarding job, I like it". On the other hand, his Italian colleagues see it this way: "The manager has to make the system work, he holds the system together"; "He is the person who is the fulcrum of the school, he is the one who manages it with set guidelines. However in this last period there are no clear and precise guidelines on how to operate, I also don't believe that a manager can be alone in making choices... "; "It's 'a noose' in one word, they have found a scapegoat to be sacrificed....since it is a senior level role that counts for nothing but assumes all the responsibilities ... We are a scapegoat and have all the responsibilities that are given at a senior level".

None of the managers, even during daily interviews, feel satisfied with the work they do, neither from the point of view of social prestige, nor from the point of view of economic remuneration. All agree in calling it a job full of many responsibilities, but without any real power.

## References

Avolio, B. J. and Bass, B. M. (1995). *Individual consideration viewed at multiple levels of analysis: A multi-level framework for examining the diffusion of transformational leadership*.

The Leadership Quarterly, Vol. 6, Issue 2, 199-218.

Bass, B. M. and Stogdill, R. M. (1990). *Handbook of Leadership. Theory, research and management applications*. New York, The Free Press.

Bossert, S. T., Dwyer, D. C., Rowan, B. and Lee, G. V. (1982). *The instructional management role of the principal*. Educational Administration Quarterly, 18(3), 34-64.

Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York, Harper & Row.

Ciclo de conferencias. *(R)evolución Educativa. Liderazgo de los equipos directivos*. Obra Social la "Caixa".

D.D.G. 22/11/2004. Corso concorso selettivo di formazione per il reclutamento dei dirigenti scolastici per la scuola primaria e secondaria di primo grado e per la scuola secondaria superiore e per gli istituti educativi. [https://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2004/allegati/bando\\_dirigenti\\_2004.pdf](https://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2004/allegati/bando_dirigenti_2004.pdf)

D.D.G. 13/07/2011. Concorso per esami e titoli per il reclutamento di dirigenti scolastici per la scuola primaria, secondaria di primo grado, secondaria di secondo grado e per gli istituti educativi.

<http://www.flcgil.it/files/pdf/20110715/bando-di-concorso-ordinario-dirigenti-scolastici.pdf>

D.D.G. 23/11/2017. Corso-concorso nazionale, per titoli ed esami, finalizzato al reclutamento di dirigenti scolastici presso le istituzioni scolastiche statali.

<https://www.gazzettaufficiale.it/do/gazzetta/concorsi/0/pdfPaginato?dataPubblicazioneGazzetta=20171124&numeroGazzetta=90&tipoSerie=S4&tipoSupplemento=GU&numeroSupplemento=0&numPagina=10&edizione=0&elenco30giorni=true>

Edmonds, R. (1979). *Effective schools for the urban poor*. Educational Leadership, 37,15–24.

Gronn, P. (2002). *Distributed leadership as a unit of analysis*. The Leadership Quarterly, 13, 423-451.

Hallinger, P. (2005). *Instructional leadership and the school principal: A passing fancy that refuses to fade away*. Leadership and Policy in Schools, 4(3), 221-239.

Heck, R. H. (1992). *Principals' instructional leadership and school performance: Implications for policy development*. Educational Evaluation and Policy Analysis, 14(1), 21-34.

Heck, R. H. (2000). *Examining the impact of school quality on school outcomes and improvement: A value-added approach*. Educational Administration Quarterly, 36(4), 513-552.

Heck, R. H., Larsen, T. J. and Marcoulides, G. A. (1990). *Instructional leadership and school achievement: Validation of a causal model*. Educational Administration Quarterly, 26(2), 94-125

Heck, R. H., Marcoulides, G. A. and Lang, P. (1991). *Principal instructional leadership and school achievement: The application of discriminant techniques*. School Effectiveness and School Improvement, 2(2), 115-135.

Heck, R. H. and Marcoulides, G. A. (1996). *School culture and performance: Testing the invariance of an organizational model*. School Effectiveness and School Improvement, 7(1), 76-95.

Krüger, M. and Scheerens, J. (2012). *Conceptual Perspectives on School Leadership in School Leadership Effects Revisited: Review and Meta-Analysis of Empirical Studies* (pp 1-30).

Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. and Hopkins, D. (2006). *Seven strong claims about successful school leadership*. Nottingham, UK, National College of School Leadership.

Marks, H. M. and Printy, S. M. (2003). *Principal leadership and school performance: An integration of transformational and instructional leadership*. Educational Administration Quarterly, 39(3), 370-397.

Ministerio de Educación y Formación Profesional de España  
<https://www.educacionyfp.gob.es/portada.html>

Murillo, F. J. (2006). *Dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido*. REICE – Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y cambio en Educación. Vol. 4, N°. 4e. pp.17.

Robinson, V. M. J., Lloyd, C. A. and Rowe, K. J. (2008). *The Impact of Leadership on Student Outcomes: An Analysis of the Differential Effects of Leadership Types*. Educational Administration Quarterly, Vol. 44, N°. 5.

Richmond, M. J. and Allison, D. J. (2003). *Toward a Conceptual Framework for Leadership Inquiry*. Educational Management & Administration, 31(1), 31-50.

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

Spillane, J. P. (2006). Towards a theory of leadership practice: A distributed perspective. In *Rethinking Schooling* (pp. 208-242). Routledge.

Timperley, H. (2005). *Distributed leadership: developing theory from practice*. Journal of Curriculum Studies, 37(4), 395-420.

**6.**

## **APRENDIZAJE COLABORATIVO Y PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN AULA MULTIGRADO**

**Collaborative Learning and Pedagogical Practices in Multigrade Classroom**

*Luz Yaneth Alarcón Pajarito<sup>11</sup>*

---

<sup>11</sup> Docente de la Secretaría de Educación de Cundinamarca, candidata a Doctorado en Investigación y Docencia en la Universidad Americana de Europa UNAE.

## **Resumen**

El aprendizaje colaborativo como estrategia de enseñanza y aprendizaje, tiene hoy gran relevancia, dadas las oportunidades que ofrece para el avance de la educación tanto presencial como virtual. A partir de esta premisa se presenta este artículo, cuya finalidad es exponer los avances de la investigación en curso cuyo objetivo es identificar el impacto generado por las estrategias pedagógicas que mediante el aprendizaje colaborativo buscan optimizar las prácticas de los docentes en aulas rurales de la Institución Educativa Departamental San Antonio de Tausa en Cundinamarca. Se desarrolla bajo el enfoque cualitativo, en el marco de la investigación acción, de la reflexión acerca de la labor educativa, y la intención recrear acciones para promover cambios en las prácticas de aula y generar un impacto positivo entre la comunidad escolar donde esta se efectúa. La muestra corresponde a siete docentes que laboran en las sedes seleccionadas como escenario de la investigación, con quienes se diligencian los instrumentos de recolección de la información y se implementa la experiencia de impulso del aprendizaje colaborativo como estrategia de cambio en sus prácticas cotidianas de aula. Se espera promover cambios en dichas prácticas, ya que el trabajo dirigido a los docentes tiene una intención didáctica como contribución al mejoramiento de la calidad de la educación en escuelas rurales.

**Palabras clave:** aprendizaje colaborativo, estrategia pedagógica, prácticas de aula, calidad educativa.

## **Abstract**

Collaborative learning as a teaching and learning strategy today has great relevance, given the opportunities it offers for the advancement of both face-to-face and virtual education. From this premise is presented this article, whose purpose is

---

to expose the advances of ongoing research whose objective is to identify the impact generated by pedagogical strategies that through collaborative learning seek to optimize the practices of teachers in rural classrooms of the Departmental Educational Institution San Antonio de Tausa in Cundinamarca. It is developed under the qualitative approach, within the framework of action research, of reflection on educational work, and the intention to recreate actions to promote changes in classroom practices and generate a positive impact among the school community where it is carried out. The exhibition corresponds to seven teachers working in the selected locations as a research scenario, with whom information collection tools are staged and implements the experience of driving collaborative learning as a strategy of change in their daily classroom practices. It is hoped to promote changes in these practices, as the work directed at teachers is intended to be didactic as a contribution to improving the quality of education in rural schools.

**Keywords:** collaborative learning, pedagogical strategy, classroom practices, educational quality.

## **Introducción**

La investigación que se adelanta tiene como propósito identificar el impacto generado por las estrategias pedagógicas que mediante el aprendizaje colaborativo buscan optimizar las prácticas de los docentes en aulas rurales de la Institución Educativa Departamental San Antonio de Tausa en Cundinamarca. Propósito que se argumenta en la necesidad de hacer una aproximación a las situaciones particulares de los educadores de aula multigrado y a la forma como se contextualizan sus prácticas de enseñanza. Se considera importante, además de necesario, indagar sobre esta temática ya que a nivel local no se han encontrado estudios a este respecto, lo cual evidencia de una parte, imprevisión en torno a las implicaciones que ésta tiene en relación con la calidad de los procesos de aula y de la educación de los niños/as de áreas rurales, y de otra, oportunidad para plantear una propuesta innovadora al cuerpo docente, como contribución al cambio que se requiere en estos escenarios educativos.

Para el cumplimiento de las metas del estudio, se opta por el enfoque cualitativo y la investigación acción, así como por la observación y la entrevista como instrumentos para la obtención de la información proporcionada por siete participantes que expresan sus puntos de vista en torno al problema que se estudia. El análisis de la misma se hace mediante un proceso lógico y coherente que lleva a establecer lo significativo de la realidad investigada. La investigación así planeada, tiene impacto positivo en la medida que se logre el acercamiento a la realidad indagada y la definición de la problemática con la solución planteada, y a partir de ello, enfrentar el reto de analizar la relación entre práctica pedagógica y aprendizaje colaborativo como estrategia de enseñanza en el aula desde la apropiación que los educadores hagan de ésta. Perspectiva a partir de la cual el aporte del trabajo a la reflexión sobre las limitaciones de las prácticas educativas en aula multigrado, lleva al análisis y a la proposición para el cambio en la educación formal que se imparte en la escuela rural.

### **Desarrollo de Contenidos**

Realizada la búsqueda de antecedente del tema de estudio, se llega a la deducción que existe información copiosa al respecto, de donde resulta la trascendencia que en el ámbito educativo se ha dado el tema, que por no ser un todo acabado posibilita la continuidad del análisis en ámbitos escolares específicos como el que en este caso se elige. Los estudios reseñados corresponden a tesis doctorales y artículos científicos producidos tanto en el ámbito internacional, como nacional y local, que en su generalidad informan acerca de la aplicación del trabajo colaborativo para el logro de más y mejores aprendizajes. En efecto, su contribución a este análisis es importante, en razón a que ratifica la opción de utilizar el trabajo colaborativo como alternativa de aprendizaje en el aula multigrado. Seleccionados y analizados los trabajos académicos referenciados, se considera que son relevantes para la investigación, porque contribuyen a delimitar el tema de estudio, y por ende, a identificar los parámetros teóricos y metodológicos implementados para abordar la temática. Además, ayudan a ampliar el conocimiento sobre el objeto de estudio,

dados los argumentos que se exponen y que se consideran válidos como aportación a la justificación y definición del alcance de la investigación; así mismo, proponen nuevas interpretaciones y posturas desde las cuales se puede enfocar el desarrollo de ésta.

### **Situación en Torno a Cual se Genera la Reflexión**

La reflexión se centra en la identificación de diversas circunstancias que en el contexto de las aulas rurales de la Institución Educativa San Antonio del municipio de Tausa en Cundinamarca, se hacen visibles y confluyen en el desconocimiento del trabajo colaborativo como alternativa para sobrepasar las resistencias que perviven en el aula rural frente al cambio y la innovación. Evidentemente, en la mayoría de aulas multigrado se mantienen las clases expositivas donde hay poca interacción entre estudiantes y de ellos con los docentes; además, no se generan oportunidades para la reflexión compartida, así como resulta escaso el desarrollo de habilidades sociales y cooperativas. Es visible en la mayoría de las sedes escolares seleccionadas, se privilegia el trabajo individual y en muy pocos casos en grupo, sin tener en cuenta una dinámica participativa donde el aprendizaje de todos y cada uno de sus integrantes se haga visible. Es decir, se deja lado el trabajo colaborativo que desde la perspectiva de Johnson, Johnson y Holubec (1993) citados por Collazos y Mendoza (2006), es el uso instruccional de pequeños grupos de forma tal que los estudiantes trabajen juntos para investigar.

Se desaprovechan las capacidades de los estudiantes y el aprendizaje se convierte en una acción monótona y en la mayoría de los casos obedece a estrategias de enseñanza de tipo tradicional que no les permite avanzar en sus procesos y poner en juego habilidades y desarrollo de sus potencialidades. Pues como dice Torres (2010) acerca de los cambios que urgen en materia educativa:

Los docentes debemos tener conciencia de que las directrices que orientan nuestra práctica profesional, deben acoplarse a las necesidades de la diversidad y de la complejidad. Por tanto, el docente debe ver el hecho

educativo como un propósito de construcción de sujetos, diversos y creativos en sociedades complejas (p. 134).

En el anterior punto de vista, se hace referencia a que al docente le corresponde la organización de una escuela con mayor grado de innovación, le compete modificar las prácticas tradicionales del aula y desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje más centrados en el estudiante, por supuesto con mayor énfasis cuando su labor la desempeña en aula multigrado con niños y niñas con diferentes ritmos de aprendizaje, donde prima la heterogeneidad, por lo que debe organizarlos para que trabajen en grupos. En este punto cobra relevancia el trabajo colaborativo, en razón a que su incorporación a las práctica de aula “ha sido identificada como una estrategia potencial que podría maximizar la participación de los estudiantes y tener un impacto positivo en el aprendizaje” (Revelo, Collazos y Jiménez, 2017, p. 116). De ahí la importancia que en este trabajo se asigna a esta forma de asumir los procesos de enseñanza aprendizaje, llevarlo a la práctica y superar el discurso que en torno a esta forma prevalecen en el contexto, pero que en la realidad de las aulas no se visibiliza.

En el aula multigrado, de manera especial, urge la inserción de este tipo de estrategias para superar aquellas que aún persisten reflejadas en acciones que limitan el aprendizaje significativo. De ahí que, la formulación de esta propuesta se direcciona a que los docentes mejoren su práctica y permitan que sus estudiantes hagan aprendizajes valiosos, renovados y perdurables, que sean ellas y ellos los fundamentalmente beneficiados, a la vez que se aporta al desarrollo profesional de los educadores para que logren ejercer su labor sobre la base de la satisfacción de las necesidades, intereses y expectativas del estudiantado. Esto implica el aprovechamiento del trabajo colaborativo como oportunidad para planificar, organizar y llevar a la práctica la enseñanza en los diferentes grupos escolares a su cargo. Pues como señala Millis (1996) citado por Bernaza y Lee (2001) a propósito del aprendizaje colaborativo:

Comparando los resultados de esta forma de trabajo, con modelos de aprendizaje tradicionales, se ha encontrado que los estudiantes aprenden

más cuando utilizan el aprendizaje colaborativo (AC), recuerdan por más tiempo el contenido, desarrollan habilidades de razonamiento superior y de pensamiento crítico y se sienten más confiados y aceptados por ellos mismos y por los demás (p. 2).

En otras palabras, la interacción que posibilita el trabajo colaborativo se convierte en un proceso de construcción social en el que tanto estudiantes como docentes aprenden a través del debate, del diálogo, de la participación activa. Lo anterior demuestra no sólo las bondades de este tipo de trabajo pedagógico, sino su implementación como innovación y estrategia específica en el aula multigrado, donde ni los programas de formación de maestros, ni las propuestas de esquemas de desarrollo curricular de educación primaria han tomado en cuenta la realidad educativa en estos escenarios. Allí es evidente la alta heterogeneidad de situaciones educativas, sociales y culturales, donde la acción del docente es difícil al tener que atender seis grados al mismo tiempo, adoptar nuevos métodos de enseñanza, desempeñar al mismo tiempo el rol de docente, de orientador y facilitador de aprendizajes, combinado con el componente comunitario y administrativo.

Las anteriores son situaciones comunes que se experimentan en el aula rural multigrado, a las cuales se adicionan difíciles condiciones de infraestructura, de dotación y de recursos de enseñanza; son eventualidades que el docente debe sortear para hacer efectiva la iniciativa del Ministerio de Educación Nacional (2010) al señalar que corresponde al docente desarrollar un modelo educativo que integre de manera sistémica, estrategias curriculares, comunitarias, de capacitación, seguimiento y administración, además, promover el aprendizaje activo, participativo, colaborativo y fortalecer la relación escuela-comunidad. Comprender la problemática de la educación primaria rural y responder a los retos que le han sido encomendados a la escuela que sigue este modelo, representa para el docente en el mayor de los casos, una problemática que obliga a buscar mecanismos para alcanzar los objetivos que el modelo educativo propone y

responder de esta forma a las condiciones y necesidades de los niños y las niñas del sector rural en términos de una educación con calidad.

Con base en estos planteamientos, se deduce la necesidad de proponer una estrategia que fundamentada en el trabajo colaborativo contribuya a romper con el modelo convencional de enseñanza, e introducir estrategias personalizadas de aprendizaje colaborativo apoyado en el trabajo del docente cuyo rol es fundamental y específico.

### **Aproximación Teórica**

En coherencia con lo antes mencionado, se centra la problemática en una teoría que haga posible, no sólo su comprensión, sino que oriente la acción de cambio que se realiza con estudiantes de aula multigrado con base en el aprendizaje colaborativo. Gokhale (1995) lo define como a un método de enseñanza y aprendizaje, en el que estudiantes con desiguales niveles de rendimiento, se agrupan para alcanzar una meta en común. Los estudiantes son responsables del aprendizaje de los otros y del propio, por consiguiente, el éxito de un estudiante contribuye a que sus pares alcancen igualmente aprendizajes exitosos. En esta definición se asigna al trabajo colaborativo la condición de método pedagógico que incluye la diversidad en términos de saber y conocimiento en el aula, se destaca el trabajo en grupo, el compromiso individual y grupal para el logro exitoso de las tareas de aprendizaje.

Desde la perspectiva de Matthews (1996), el aprendizaje colaborativo se hace evidente si estudiantes y docentes se agrupan para establecer el saber. Es una pedagogía que tiene fundamento en que los sujetos crean significados juntos y que el proceso los enriquece y los hace crecer. El autor enfatiza en la agrupación de las personas cuya meta es el aprendizaje, se valora como un método pedagógico que se encamina a la búsqueda de aprendizajes significativos.

Según Díaz Barriga (1999) el aprendizaje colaborativo se particulariza como estrategia que suscita relaciones entre iguales, la conexión, profundidad y

bidireccionalidad frente a la búsqueda de metas comunes, lo que a su juicio contribuye a que se origine cierto nivel de competitividad entre los miembros del grupo en función de un aprendizaje productivo para quienes comparten responsabilidades, la planificación conjunta y el intercambio de experiencias. Dicho en otras palabras, este tipo de aprendizaje fomenta la puesta en acción de capacidades, aptitudes, talentos y competencias de los estudiantes que asumen sus tareas dentro de un ambiente compartido donde el compromiso y la responsabilidad de tipo individual se convierte en un factor de interacción que deriva en más y mejores aprendizajes.

Para ubicar la temática del aprendizaje colaborativo en el marco de la pedagogía y la didáctica, es necesario definir sus características conceptuales y prácticas lo cual permite tener claridad sobre cada uno de los términos, si se contemplan como conceptos asociados a la educación escolarizada. De una parte, la pedagogía se ha definido de diversas formas, como arte, como disciplina y como ciencia, de ahí que Zambrano (2016) diga que es una noción polisémica (p. 48), pero en términos generales la pedagogía estudia todo lo relacionado con la educación, con la posición de los valores del conocimiento en el individuo y con las finalidades de la educación. Por su parte, la didáctica se refiere al conjunto de técnicas empleadas en el aula para la enseñanza de contenidos, conceptos y teorías a través de unos métodos, estrategias y recursos que se pueden aplicar en este contexto de enseñanza y aprendizaje.

Desde la perspectiva de estas definiciones, las características conceptuales de la pedagogía se derivan de una gran variedad de explicaciones que se le han asignado desde su surgimiento con el pensamiento griego, hasta nuestros días. Surge con las diferentes perspectivas de pensamiento de los pedagogos que persiguen dar claridad a las finalidades de la educación según sea la época. De ahí, que se pueda afirmar que la pedagogía hoy se entiende como la reflexión sobre el acto de educar (Zambrano, 2016, p. 50). Por lo mismo, reconoce los modelos, vertientes, ideales y planes curriculares de la educación. Además, reflexiona sobre la práctica y el por qué de la educación.

Como campo científico, la pedagogía se nutre de la hermenéutica, la fenomenología, la filosofía social y la filosofía crítica, entre otras ramas de la ciencia. Trabaja sobre la naturaleza del sujeto y hace del método una forma de libertad; interroga el papel del conocimiento en la formación de sujetos libres, y además, reflexiona sobre las condiciones de la realidad de la educación para buscar el cambio. Desde la práctica, la pedagogía tiene que ver con el modelo pedagógico sobre el cual se fundamentan las acciones del educador para dar paso a la didáctica en las diferentes áreas del plan curricular. A partir de lo práctico, el docente trabaja sobre los aprendizajes, los contenidos, los métodos de enseñanza que buscan finalmente modificar la estructura cognitiva del educando. En síntesis, la didáctica como práctica se relaciona con las técnicas, o mejor, con las metodologías que en el aula promueven el aprendizaje y la producción de conocimiento.

Las características de las prácticas de mediación pedagógica, entendida esta última como la tarea de acompañar y promover el aprendizaje (Prieto 1995), se evidencian a partir de la reflexión del docente en torno a la visión que tiene acerca de la educación y del concepto del estudiante como sujeto cognoscente; esto toma como punto de partida el conocimiento teórico y su relación con las prácticas de aula. En este punto, el educador asume el concepto de la pedagogía como disciplina científica que busca transformar intelectualmente al estudiante. En la práctica, esto se ve reflejado en la construcción del Proyecto Educativo Institucional PEI, en cuanto sus contenidos tiene que ver con el modelo educativo, la corriente pedagógica, el enfoque institucional y el método didáctico entre otros aspectos de carácter institucional. Es decir, se contemplan las características conceptuales sobre las cuales se lleva a la praxis el rol tanto del docente para orientar y dirigir la educación, como del educando para aprender y construir nuevos conocimientos de manera significativa, según sean las mediaciones didácticas a las que se exponen en el aula.

Por otro lado, las características de las prácticas de mediación didáctica implican la actividad docente, y cómo esta se concreta en el aula para desarrollar el

proceso enseñanza-aprendizaje. Se materializa en aspectos precisos como el método, que corresponde al cómo se enseña, los recursos, o sea con qué se permite al estudiante interactuar, experimentar, observar, preguntar y construir nuevos conocimientos a partir de experiencias significativas. Así que, las prácticas de mediación didáctica se derivan de la forma particular de cada docente para orientar a sus estudiantes en el proceso de construcción significativa del conocimiento.

Si se tiene en cuenta, como se ha dicho, que la didáctica tiene que ver con las acciones de enseñanza y aprendizaje, se puede señalar que para ser llevada al aula en un contexto que supere lo técnico, debe involucrar concepciones y acciones coherentes con la idea de una didáctica innovadora que vaya más allá de las estrategias tradicionales, que permita adaptar los contenidos a las necesidades, expectativas e intereses de los estudiantes desde sus individualidades, que promueva las motivaciones hacia el aprendizaje dentro de un ambiente agradable. Así mismo, que permita la autonomía y la libertad del estudiante para actuar, que admita el intercambio de ideas, sentimientos, necesidades a cambio de dar órdenes que el estudiante cumple sin que se le dé la oportunidad de expresar sus propias ideas, de intervenir, de cuestionar y reflexionar. En síntesis, la didáctica puede ir más allá de la técnica, cuando se permite al estudiante aprender haciendo, experimentando, cuestionando, observando, interactuando con sus pares y comunicando sus saberes. Es decir, cuando el docente se permita superar sus rutinas tradicionales, por acciones pensadas desde la realidad del estudiante y de las oportunidades que se le brinden para construir aprendizajes con sentido y significado.

En este marco, el aprendizaje colaborativo se asume como una práctica pedagógica que promueve el logro académico y la interacción social positiva de los estudiantes en todos los niveles educativos y en una gran variedad de asignaturas (Slavin & Cooper, 1999; Johnson & Johnson, 2000), según se cita en Gómez (2016). Esto por ser un método que supera el trabajo individual o competitivo, por otro en equipo y cooperado que se convierte en medio para el

aprendizaje de distintos contenidos en escenarios igualmente diversos en los que da oportunidad a los estudiantes para que indaguen, pregunten, debatan, se equivoquen y corrijan, aprendan a escuchar al otro, se responsabilicen de su aprendizaje y del que deben hacer los compañeros del equipo de trabajo.

En el contexto de estas acciones se encuentra que el fundamento del aprendizaje colaborativo se puede encontrar en una de las premisas de la teoría del aprendizaje sociocultural de Vygotsky (1979), que considera que todo proceso psicológico aparece dos veces: primero en el plano interpersonal y, posteriormente, en el plano intrapersonal (Gómez, 2016), escenarios en los que participan para organizar las actividades de aprendizaje, a apropiar la información bibliográfica de sus indagaciones, a elaborar conceptos, a hacer escrituras colectivas.

Es así, como el aprendizaje cooperativo se convierte en una de las estrategias metodológicas más importantes hoy día en el mundo de la educación, dado que se considera como oportunidad para procurar cambios en la calidad educativa y en especial en aquellos aspectos que tienen que ver con la atención que se debe brindar a los estudiantes cuyas ideas, acciones y pensamientos son diversos y por ende exigen respuestas adecuadas a sus necesidades de aprendizaje. Es un principio importante que se puede asumir en el aula, no sólo para promover aprendizajes, sino para mejorar las relaciones entre los estudiantes, atendiendo a que es una acción innovadora que contribuye a la solución de las diversas dificultades que se congregan en el trabajo del aula.

La importancia del aprendizaje colaborativo como metodología de aprendizaje, está en que permite que los grupos de estudiantes trabajen juntos para resolver problemas y para determinar tareas de aprendizaje; es decir, “se hace una interacción educativa como situaciones donde los protagonistas actúan a la misma vez y de forma recíproca en un contexto determinado, en torno a una tarea o a un contenido de aprendizaje con el único fin de lograr objetivos claramente determinados” (Ferreiro, 2007, p. 13). El anterior es uno de los fundamentos más

importantes de este tipo de aprendizaje como estrategia en el aula de clase, en la medida que permite:

Que organicen tareas en las que la cooperación es la condición para realizarlas. Son tareas de aprendizaje que no se pueden realizar si no es colaborando entre los compañeros. No se puede tener éxito si los compañeros no lo tienen. Se liga el éxito propio al éxito del resto (Vygotsky, 1979).

El anterior punto de vista, permite contextualizar el objetivo central del trabajo aquí expuesto, en la medida que el aprendizaje colaborativo como estrategia de enseñanza y aprendizaje se convierta en un enfoque para la gestión general del proceso pedagógico que hace precisiones sobre cómo realizarlo dentro de la delimitación de metas y contenidos de aprendizaje, de tal forma que como procedimiento implica una total intervención autónoma de los estudiantes acogiendo determinadas condiciones o pautas, como por ejemplo conocerse, escucharse con atención, hacer aportaciones y exponer al grupo aquello que se piensa, hacer acuerdos, compartir elementos o recursos, etc.; este tipo de aprendizaje trae beneficios en lo que se refiere al desempeño académico del alumno.

Además, dentro del marco de la didáctica, este tipo de trabajo fomenta el desarrollo de la tolerancia, la flexibilidad y la apertura hacia los demás, lo cual contribuye a que se genere un clima adecuado en el aula a la vez que les ayuda a que los intercambios de su vida cotidiana sean mejores y se fortalezcan valores como la responsabilidad, el compromiso, la organización, el sentido de pertenencia, el respeto a la diferencia en el marco del concepto de la otredad. Aspectos que tienen que ver en gran parte, con la formación integral del individuo, a partir de los cuales se enriquecen sus oportunidades para favorecer las formas de relacionarse y potenciar el valor de las actitudes formadas.

De acuerdo con los beneficios antes mencionados, se puede deducir que el aprendizaje cooperativo, hoy en día, tiene mucha importancia como estrategia

metodológica, ya que es una de las técnicas que potencian la participación entre alumnos diferentes, facilita la atención a la diversidad y favorece el aprendizaje de todos y todas propiciando un clima de respeto hacia las diferencias. Produce un aumento de habilidades sociales, ayuda a la cooperación conjunta para la resolución de problemas, facilita la empatía permitiéndoles ponerse en el lugar de los demás y se muestran más predispuestos a ayudar y recompensar a los otros. Aspectos que tienen que ver además con muchos de los objetivos de aprendizaje en las diferentes áreas, puesto que muchas de sus metas se deben enfocar a que los niños y jóvenes se eduquen integralmente con un sentido más humano y con capacidades para aprender a resolver los problemas de su entorno.

Así entonces, el aprendizaje colaborativo se integra a las actividades de la clase para constituirse en una estrategia que promueve procesos cognitivos, efectivos, aporta instrumentos de conocimiento útiles para conocer nuevas estrategias y habilidades, sobre todo para tareas que impliquen adquisición de conceptos, solución de problemas especiales, retención y memoria. Fomenta la productividad y el rendimiento académico, consiguiéndose en las estrategias de razonamiento una calidad bastante alta. Además, proporciona medios muy adecuados para tratar en el aula el tema de la diversidad de alumno y ayuda a socializar a aquellos niños que viven más centrados en sí mismos. Esto sin descuidar que es responsabilidad del docente formar a los alumnos en un mundo que está expuesto a continuos cambios, por lo cual se debe propiciarles habilidades de pensamientos y contenidos para que sepan actuar y adaptarse a las diferentes situaciones sociales en las que se pueden encontrar a lo largo de su vida.

Lo expuesto permite deducir que, “El aprendizaje cooperativo es una herramienta útil para enfrentar los retos educativos y sociales actuales, para interactuar a partir de las diferencias hacia situaciones cada vez mejores, dando respuesta así, junto otras actuaciones, a dicha pluralidad” (Ovejero, 2009, p. 19). Llevado esto al contexto del aula, tiene que ver con la contribución de ayudar a formar futuros ciudadanos y ciudadanas que actúen colaborativamente frente al individualismo que es común y deteriora las relaciones sociales y escolares; además es una

oportunidad para superar muchas de las falencias ocasionadas por los métodos tradicionales que aún imperan en la escuela. Es una oportunidad para crear un clima de libre expresión, confianza y escucha; para hacer aportaciones, oír todas las propuestas, establecer referencias, explicitar el proyecto común, llegar a acuerdos viables. Es decir a aprender otras formas de actuar y convivir, de relacionarse las personas y de ayudar a construir una mejor sociedad.

En coherencia con la pretensiones de esta investigación, que tiene como punto de referencia el reconocimiento de las problemáticas existentes de manera particular en el contexto escolar rural, articuladas a los procesos pedagógicos con notorios vacíos en relación con el déficit de atención educativa, predominio de contenidos curriculares de bajo cubrimiento, con docentes desmotivados, carencia de políticas de formación docente, relaciones débiles entre contenidos y prácticas educativas, orientaciones multigrado que no permiten el logro de las metas de enseñanza, precariedad de los centros educativos en materia de locaciones y dotación de recursos de enseñanza. Es un panorama de carencias y necesidades que animan a la realización de esta investigación con la convicción que, promover el aprendizaje colaborativo beneficia a la comunidad educativa en general.

Desde la necesidad de la investigación y la reflexión sobre estos panoramas, se busca hacer un aporte a la comprensión de la problemática y en consecuencia aportar elementos para el cambio. Se contempla que “la educación rural remite al aula multigrado, escenario en el que corresponde repensar los procesos de enseñanza-aprendizaje, tanto como la función de la escuela en términos de la inclusión de importantes sectores de la sociedad” (Rodríguez, 2004, p. 185). En otras palabras, el aula rural tiene varias vertientes complejas que la caracterizan como la desigualdad de los grados, agrupamiento de varios grados en función de la carga docente, condiciones tecnológicas diferentes etc. Por ende, se deben reflexionar estrategias que se enfoquen a proveer las condiciones básicas para el desarrollo de procesos pedagógicos de calidad.

Si se entiende la escuela rural como un escenario en el que “Un asunto que no está suficientemente aprovechado en las escuelas multigrado, es el aprendizaje

colaborativo entre las y los alumnos: la ayuda mutua, la tutoría, el que los niños más grandes aporten a los más chicos, las tareas compartidas, etc.”(Hernández et al, 2004, p. 5). Desde la perspectiva del autor, en la escuela rural, el trabajo colaborativo puede realizarse de manera didáctica permitiendo que haya situaciones de interacción para potenciar el aprendizaje.

Lo antes dicho representa que el trabajo colaborativo es vital y tiene gran importancia en todos los procesos de formación. Debe existir una motivación del niño, del docente, compañeros y familia para orientar los aprendizajes, así como también generarse espacios de asesoría y seguimiento de ser necesario. Se puede concretar que el aprendizaje colaborativo en el aula rural tiene más retos y complejidad precisamente por las condiciones en que se desarrolla y la diversidad que puede existir en sus integrantes, pero aun así es fundamental para la formación de los estudiantes. Por tal razón deben ser reestructuradas las estrategias pedagógicas que se emplean en la escuela rural, de ahí la validez e impacto de la presente investigación.

### **La Ruta Metodológica**

La definición del enfoque de investigación está ligada a la naturaleza de la pregunta y a los objetivos planteados; se opta por la investigación cualitativa que desde la postura de Hernández, Fernández y Baptista (2014), se enfoca en comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto. (p. 538) El enfoque cualitativo se prefiere cuando el objetivo es profundizar en la forma en que las personas entienden y reconocen los fenómenos de su entorno, para indagar sus puntos de vista, interpretaciones y significados. Dicho enfoque es conveniente además, cuando el tema del estudio no se ha explorado no se ha hecho investigación al respecto en ningún grupo social específico (p. 538).

De ahí, que en el avance del presente estudio, se opte por este modelo, dado que en el entorno donde se lleva a efecto, se ha hecho caso omiso del aprendizaje colaborativo y su trascendencia como mediación pedagógica que contribuye a superar limitaciones en los procesos pedagógicos que se llevan a efecto en la

escuela rural, caracterizada por diversas problemáticas asociadas a la forma en que ésta funciona en entornos empobrecidos donde se ve debilitada, y por ende, también la calidad de los procesos educativos se reducen.

De Hernández et al. (2014), se toma en cuenta igualmente, que los diseños cualitativos son un tipo de plan de exploración e implican que el investigador se interese en la significación de las experiencias, valores y puntos de vista de las personas en su propio entorno, que es el mismo donde tiene ocurrencia el fenómeno que se estudia; es allí donde se realiza el acercamiento a quienes se hacen partícipes de la investigación. Llevado esto al contexto de la presente indagación, corresponde a las acciones que la investigadora desarrolla en las sedes escolares rurales adscritas a la Institución Educativa Departamental San Antonio del municipio de Tausa en Cundinamarca. En este escenario escolar se analizan las concepciones y acciones de los docentes en el avance de sus prácticas educativas para reconocer sus puntos de vista acerca del aprendizaje colaborativo y lo que representa como mediación pedagógica.

Se tiene en cuenta además, la perspectiva de Latorre (2005), cuando refiere que es “una forma de indagación realizada por el profesorado para mejorar sus acciones docentes o profesionales y que les posibilita revisar su práctica a la luz de evidencias obtenidas de los datos y del juicio crítico de otras personas” (p. 5). Desde este argumento, se permite reflexionar la labor educativa, recrear acciones para promover cambios en las prácticas de aula y generar un impacto positivo entre la comunidad con la cual se desarrolla la indagación. Otra de las razones por la cuales se opta por la investigación acción, es porque corresponde “a la indagación práctica realizada por el profesor, de forma colaborativa, con la finalidad de mejorar su práctica educativa a través de ciclos de acción y reflexión” (Latorre, 2005, p. 24). Como expresa el autor, este tipo de investigación es importante en el quehacer educativo porque permite al educador reflexionar su labor y en esta medida aportar a los cambios que se requieren para mejorar la calidad de los procesos pedagógicos.

Acciones que se realizan en el contexto del municipio de Tausa, ubicado en Colombia, al norte de Santa Fe de Bogotá D.C. en el sector nororiental del departamento de Cundinamarca sobre la Cordillera Oriental; Limita al norte con los municipios de San Cayetano, Carmen de Carupa y Sutatausa, al occidente con Pacho, al oriente con Sutatausa, Cucunubá y Suesca y al sur con los municipios de Nemocón y Cogua. En este contexto se inserta la Institución Educativa Departamental San Antonio situada en el sector rural del municipio, conformada por ocho sedes escolares correspondientes al mismo número de veredas de las 15 que hacen parte de la jurisdicción municipal. De la generalidad descrita se elige la muestra, la cual corresponde a los siete docentes que laboran en las sedes seleccionadas como escenario de la investigación y que por estar ubicadas en áreas rurales son de carácter multigrado.

Para el logro de los objetivos propuestos se desarrollan las siguientes fases:

**Diagnóstica:** tiene que ver con el desarrollo del primer objetivo específico y conlleva a la identificación del problema de investigación que tiene interés para la comunidad escolar de la Institución Educativa y las sedes escolares seleccionadas, en especial para los docentes de educación básica primaria en la modalidad de aula multigrado con quienes se efectúa esta experiencia; con ellos/as se investiga para conocer su realidad en cuanto a los procesos de enseñanza y aprendizaje de competencias en las diferentes áreas del plan curricular en relación con el uso del aprendizaje colaborativo. En dependencia de las posibles causas del problema que muy seguramente se derivan de la didáctica que se maneja en el aula, se propondrán acciones a los educadores para superar los vacíos que existen y potenciar sus habilidades y competencias para la aplicación didáctica de estrategias que fomentan el aprendizaje colaborativo. Etapa que también corresponde a la descripción y explicación del problema desde la perspectiva de los educadores para establecer el diagnóstico del mismo y sus particularidades.

**Fase de Diseño.** En esta fase se realiza el diseño de la intervención con los educadores, en la cual se contemplan los componentes pedagógicos que hacen parte de la estrategia que se va a trabajar con el grupo seleccionado y con el propósito de promover las competencias para implementar el aprendizaje colaborativo como estrategia didáctica en el aula multigrado.

**Fase de Acción:** hace referencia al desarrollo de las experiencias de fomento y aprendizaje de la didáctica del aprendizaje colaborativo, cuya meta es la búsqueda de solución del problema analizado. La acción intencionada en este caso tiene que ver con un aporte que a través de talleres pedagógicos contribuya a mejorar la práctica de aula recreando las posibilidades de los docentes para llevar al aula acciones que les ayudan a potenciar en sus estudiante las competencias, destrezas y habilidades que determinan sus aprendizajes en las diferentes áreas.

**Fase de Evaluación:** concierne a la reflexión y análisis de los datos obtenidos en la fase anterior para establecer las conclusiones e inferencias del proceso de investigación, examinando aspectos como la recopilación de información, la organización, la interpretación cualitativa, la construcción de conclusiones y proyecciones.

Para responder a la pregunta de investigación, se trabajan como instrumentos, los que propone la investigación cualitativa: la observación. Se maneja esta técnica, por ser “una de las estrategias más adecuadas para recoger y medir información de fuentes primarias” (Suárez, 2002, p. 185), que en este caso son los docentes. Se observa para registrar sistemáticamente los diferentes aspectos de la realidad en torno a la forma como se manifiestan las situaciones de enseñanza mediadas o no por el aprendizaje colaborativo. Entre las razones por las cuales se opta por este tipo de instrumento está el hecho de que “es viable en los procesos de interacción de los sujetos: educandos y educador que se sitúan en el mismo contexto: el aula” (Murcia F., 2006, p. 67); es por consiguiente una técnica adecuada para recoger información válida y confiable en el aula, escenario en el cual educadores y educandos establecen determinadas relaciones que son propias de la acción pedagógica. De ahí que la idea sea el reconocimiento del uso

de herramientas de enseñanza en torno al uso del aprendizaje colaborativo, no sólo como competencia del docente a través de la cual contribuye a enfrentar el reto de constructor de una educación con calidad, sino en el quehacer del educando para permitirle la optimización de las prácticas de aprendizaje y el fortalecimiento de sus habilidades en las diferentes áreas del plan de estudios.

Para reconocer las condiciones en las que en este caso se avanza en la orientación de los procesos formativos basados en el aprendizaje colaborativo, la investigadora ha estado presente como observadora de los acontecimientos de la vida escolar en relación con las situaciones que se destacan en tal sentido y permiten la comparación de los aspectos que se observan, interpretan y describen. Acciones que además se sustentan en que la observación en el campo educativo incluye a los actores, la acción y las situaciones propias de un contexto sociocultural específico: el aula, los docentes y los educandos, así como las relaciones que establece con las estrategias de enseñanza en este escenario y descubrir cómo se generan ciertas situaciones en torno al tema del aprendizaje colaborativo y su incidencia en la calidad de los procesos educativos en aula multigrado.

La forma de registro de la información observada es el diario de campo, instrumento a través del cual se consignan los hechos considerados relevantes en relación con las particularidades del problema que se analiza. Concepto “ligado a la observación participante e instrumento de registro de datos del investigador de campo, donde se anotan las observaciones (notas de campo) de forma completa, precisa y detallada (Taylor y Bogdan, 1987). Atendiendo a este punto de vista, para el caso se diseña una ficha a través de la cual se hace el registro de las situaciones observadas en relación con las situaciones del aula, los procesos, las estrategias, recursos y métodos que emplean los educadores en sus labores educativas cotidianas.

La entrevista semiestructurada, es otro instrumento propio de la investigación cualitativa, caracterizada porque el investigador planifica

previamente las preguntas mediante un guion preestablecido, secuenciado y dirigido, con varias opciones de respuesta; dirigida en este caso a los docentes en calidad de fuentes primarias. Este tipo de entrevista, propone “categorías que sirven de pauta y que se expresan en aspectos que el entrevistador debe indagar o en preguntas que guían un diálogo” (Suárez, 2001, p. 151). Se opta por este instrumento, porque aporta información relevante centrada en aspectos específicos para averiguar cómo se desarrollan y expresan las prácticas educativas relacionadas con el aprendizaje colaborativo, así como la inserción de éste en los diferentes procesos de aula, cuál es el nivel de acercamiento de docentes sobre su ventajas didácticas, qué tipo de conocimientos priman en torno al mismo desde la percepción de los entrevistados.

De otra parte, y en coherencia con los objetivos específicos de la investigación que se enfocan a diseñar e implementar una estrategia didáctica que permita la integración del aprendizaje colaborativo a las prácticas cotidianas de enseñanza y aprendizaje en aula multigrado, se emplea como instrumento a tal fin el taller pedagógico, por considerarlo una herramienta de trabajo útil para compartir experiencias académicas con los involucrados directos en los diferentes procesos de aprendizaje (Alfaro y Badilla, 2015, p. 86). Se diseña por consiguiente una serie de estos para ser trabajados con los estudiantes y posteriormente determinar su valoración en el cambio propuesto.

Una vez aplicados los instrumentos para la obtención de la información que se considera representativa para dar respuesta a la pregunta de investigación, se procede al análisis respectivo a través de las siguientes técnicas: Análisis de la observación: se definen dos categorías básicas, una relacionada con la implementación de aprendizaje colaborativo como mediación didáctica, dentro de la cual se tienen en cuenta los siguientes indicadores: prácticas de aula con incorporación de recursos relacionados con el trabajo colaborativo, aprovechamiento de su fortalezas, orientación a estudiantes hacia el uso de las técnicas propuestas por esta forma de aprendizaje grupal. Una segunda categoría a observar, se refiere a los procesos de enseñanza y los indicadores relacionados

fueron: modelo de enseñanza, estrategias empleadas en procesos de enseñanza y recursos de enseñanza respectivamente. Teniendo en cuenta los componentes asociados al proceso de la observación, se eligió la escala tipo Likert para el análisis respectivo de las categorías e indicadores.

Con la entrevista semiestructurada, se determina de antemano la información relevante que se obtiene. Una vez realizada la entrevista, corresponde luego interpretar toda la información reunida a través de la misma, se analizan y valoran las respuestas aportadas a través de las preguntas formuladas acerca del contenido del estudio que incluyen una aproximación cualitativa para dar respuesta a la pregunta de investigación. Análisis y valoración que se realiza teniendo en cuenta la tabulación de las variables cuantitativas según las tendencias o frecuencia de respuestas. Luego se hace una interpretación cualitativa a la información obtenida dando validez al modelo cualitativo de la investigación; análisis que lleva a la comprensión e interpretación de las acciones de los docentes en el aula y el cómo experimentan el uso de este tipo de aprendizaje en sus actividades de enseñanza; reflexión que se hace tomando el sustento teórico conceptual como referente para la interpretación de la información.

Triangulación de la Información. Para explicar los pasos a seguir en el manejo interpretativo de la información, se toman en cuenta las explicaciones que al respecto proponen Benavidez y Gómez (2005), quienes señalan que “La triangulación se refiere al uso de varios métodos (tanto cuantitativos como cualitativos), de fuentes de datos, de teorías, de investigadores o de ambientes en el estudio de un fenómeno” (p. 119). Postura desde la cual en este caso se adopta este método, en cuanto permite comparar la información obtenida a través de los instrumentos empleados a tal fin y lograr “una perspectiva más amplia en cuanto a la interpretación del fenómeno en cuestión, porque señala su complejidad y esto a su vez enriquece el estudio y brinda la oportunidad de que se realicen nuevos planteamientos (Benavidez y Gómez (p. 120). Triangulación que en este caso se hace comparado los puntos de convergencia o divergencia entre las categorías de

análisis, la información obtenida a través de los instrumentos y los contenidos conceptuales.

### **Logros Esperados**

Al cabo del proceso de investigación se busca que los docentes de las escuelas rurales con modalidad aula multigrado desarrollen habilidades para analizar sus particulares condiciones, exigencias y características de sus prácticas educativas y la forma como estas se ven influenciadas por la inserción del aprendizaje colaborativo como estrategia para mejorar los procesos de aula. Se busca que con la adopción de esta estrategia sea una realidad aplicable en las diferentes sedes escolares. Criterio que en el contexto de la Escuela Rural Multigrado, en su quehacer y en el del maestro, el trabajo colaborativo tenga una significación propia desde las iniciativas y actuaciones de los docentes, cuya competencia es buscar y promover un trabajo participativo en bien de la educación. Esto porque en el contexto rural, además de desarrollar su labor pedagógica, al docente le corresponde la búsqueda de alternativas, toma de decisiones y planteamientos estratégicos que le ayuden a llevar a efecto los procesos y componentes académicos en bien de la comunidad de estudiantes.

### **Referencias Bibliográficas**

- Benavides M. O. y Gómez R. C. (2005). *Metodología de investigación y lectura crítica de estudios Métodos en investigación cualitativa: triangulación*. Revista Colombiana de Psiquiatría, vol. XXXIV / No. 1.
- Collazos, C. y Mendoza, J. (2006). *Cómo aprovechar el "aprendizaje colaborativo" en el aula*. Educación y Educadores, vol. 9, núm. 2, 2006, pp. 61-76 Universidad de La Sabana Cundinamarca, Colombia Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83490204>
- Díaz B. F. (1999): *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. Mcgraw-Hill, México.
- Guerra S., M.; Rodríguez P. J. y Rodríguez, J. (2019). *Aprendizaje colaborativo: experiencia innovadora en el alumnado universitario*. REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación, vol. 18, núm. 36. Universidad

Católica de la Santísima Concepción, Chile Disponible en:  
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243158860016>

Johnson W. D; Johnson T. R & Holubec, J. E (1994). El aprendizaje cooperativo en el aula. Virginia. Disponible en: [https://www.ucm.es/data/cont/docs/1626-2019-03-15-](https://www.ucm.es/data/cont/docs/1626-2019-03-15-JOHNSON%20El%20aprendizaje%20cooperativo%20en%20el%20aula.pdf)

[JOHNSON%20El%20aprendizaje%20cooperativo%20en%20el%20aula.pdf](https://www.ucm.es/data/cont/docs/1626-2019-03-15-JOHNSON%20El%20aprendizaje%20cooperativo%20en%20el%20aula.pdf)

Latorre, A. (2008). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Serie Investigación educativa. Editorial Graó, Barcelona, España.

Matthews, R. (1996). *Collaborative Learning: Creating Knowledge with Students*. En: Menges, Robert J. & Weimer, Maryellen (Eds.), *Teaching on Solid Ground: Using Scholarship To Improve Practice*. San Francisco: Jossey-Bass.

Millis, B. (1996): Materials presented at the University of Tennessee at Chattanooga Instructional Excellence Retreat

Murcia F. J. (2006). *Investigar para cambiar*. Editorial Magisterio Colección Mesa Redonda. Bogotá D.C. Colombia.

Ovejero, A. (2009). *El aprendizaje cooperativo: una alternativa eficaz para la enseñanza tradicional*. Promociones y Publicaciones Universitarias Barcelona, España.

Prieto, D. (1995). *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación superior*. ICFES Bogotá, D. C.

Rodríguez, Y. (2004). Estrategias de enseñanza docente en escuelas multigrado. Lima, Perú. Disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Peru/grade/20120828112921/estrateg.pdf>

Slavin, R. (1996). Research on cooperative learning and achievement: What we know, what we need to know. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 43-69. <http://dx.doi.org/10.1006/ceps.1996.0004>. En: Gómez, L. (2016). *Intención y competencia pedagógica: el uso del aprendizaje colaborativo en la asignatura de matemáticas en secundaria*. *Propósitos y Representaciones*, 4 (2). 133-179.

Suárez R. P. (2002). *Metodología de la investigación. Diseños y técnicas*. Orión Editores Ltda. Bogotá D.C. Colombia

Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.

Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Editorial Grijalbo Barcelona, España.

Zambrano L., A. (2016). *Pedagogía y didáctica: esbozo de las diferencias, tensiones y relaciones de dos campos*. Revista de Investigación y Pedagogía Praxis y Saber. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Tunja, Colombia.

7.

## **DE LAS REFLEXIONES EN TORNO A LA POSMODERNIDAD Y AL PENSAMIENTO COMPLEJO UNA DISCUSIÓN INEVITABLE DE LA BIBLIOTECA UNIVERSITARIA COMO UNA ORGANIZACIÓN QUE APRENDEN. VERSIÓN DOS**

**Diana Lucia Cortés Bedoya<sup>12</sup>**

Email: diosanut@hotmail.com

### **RESUMEN**

La ponencia es parte del ejercicio investigativo que se realizó cuando se construyó el marco teórico conceptual desarrollado en el trabajo de indagación “*la biblioteca universitaria como una organización que aprende estudio de caso de la biblioteca de la Universidad Nacional de Colombia, Sede Palmira*” para optar el título de magister de alta dirección de servicios educativos. La línea en la que se vinculó esta ponencia para el *VI Simposio Internacional de Educación* es la de gestión de

---

<sup>12</sup> Profesional en Ciencias de la información, Documentación, Bibliotecología y Archivística Universidad del Quindío  
Especialista en Alta Gerencia-Fundación Universitaria María Cano  
Magister en Alta Dirección de Servicios Educativos-Universidad de San Buenaventura-Calí  
Vinculación Profesional: Colegio La Arboleda – Jefe de Biblioteca  
Vinculación Académica: Universidad San Buenaventura Calí- Docente Investigadora.  
Miembro de la Red Iberoamericana de Pedagogía  
Email: diosanut@hotmail.com

conocimiento, conocimiento concebido como el saber que ha adquirido los individuos con las diferentes experiencias ya sean propias, académicas o laborales, y como este permite mejorar los procesos y procedimientos, la eficacia y la eficiencia con miras de aumentar la competitividad de la organización la cual pertenece.

Las organizaciones que aprenden es un modelo basado en el aprendizaje organizacional (learning organization) en donde el creador de este concepto Peter Senge en su libro: “La quinta disciplina: el arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje”; presenta su teoría en una serie de métodos y estrategias para la transformación de la empresa en un sistema de aprendizaje, logrando el máximo acoplamiento entre los miembros de la empresa y como esta lógica de aprendizaje plantea las formas de adaptar a la organización en una visión de innovación y responsabilidad estratégica en un entorno dinámico.

A través de una revisión bibliográfica, se presenta un panorama general, explorativo y reflexivo sobre el nuevo concepto de organizaciones que aprenden en el ámbito bibliotecológico y organizacional, a través del pensamiento complejo y la teoría general de sistema. La ponencia tiene como propósito enfatizar que para alcanzar el máximo provecho en la creación del conocimiento en la organización se debe originar una cultura que favorezca el conocimiento de todas las personas, para así examinar y considerar los hechos ocurridos y sacar conclusiones que puedan establecer modelos o referencias a través del aprendizaje individual y colectivo, ayuden a solucionar acontecimientos similares en el futuro. Además, derrumbar las limitaciones de las interacciones significativas entre las personas al momento de dialogar y exponer el conocimiento adquirido, posibilitando que la organización se fortalezca con el conocimiento individual y sé de el siguiente paso al saber colectivo.

**PALABRAS CLAVE:** Organizaciones que aprenden, Pensamiento Complejo, Teoría General de Sistemas, Organización, Aprendizaje, Aprendizaje Organizacional, Cultura de aprendizaje, Alta Dirección de Servicios Educativos

## **ABSTRACT**

The paper is part of the research carried out when the theoretical framework developed in the investigation work "*The university library as an organization that learns, case study of the Colombian National University library in Palmira*"; was written to get the title of Master in High Direction of Educative Services. The line in which this paper was linked to the *VI International Symposium on Education* is knowledge management, this is conceived as the knowledge acquired by individuals with different experiences, done by themselves, those academics or related to their jobs, and how this can improve the processes and procedures, the effectiveness and the efficiency in order to increase the competitiveness of the organization which they belong to.

The organizations that learn is a model based on organizational learning in which the author of this concept Peter Senge, mentions in his book: "The fifth discipline: the art and practice of the organization open to learning"; presents his theory in a series of methods and strategies for the transformation of the company into a learning system, achieving the maximum coupling between the members of the company and how this logic of learning raises the ways of adapting the organization in a vision of innovation and strategic responsibility in a dynamic environment.

Through a bibliographic review, a general, explorative and reflective panorama is presented on the new concept of organizations that learn in the librarianship and organizational zone, through complex thinking and the general system theory. The purpose of the paper is to highlight that in order to achieve the maximum benefit of the creation of knowledge in the organization, a culture has to be developed in order to facilitate the knowledge to everyone, this way enables analyzing and observing the events that take place, and draw conclusions that allow the establishment of patterns or references through individual and collective learning, helping to solve

similar situations in the future. In this way, some limits would be overcome between interactions among people when talking and the knowledge acquired, allowing the organization to nourish this individual knowledge and make the leap to collective knowledge.

**KEYWORDS:** Learning organization, Complex Thought, General system theory, organization, Learning Cultures, High direction of educative services.

## INTRODUCCIÓN

Capturar la posibilidad de abordar algunos de los planteamientos del “*pensamiento complejo*” desarrollados por Edgar Morin (1998) y “*las organizaciones que aprenden*” de Peter Senge (2009), tratando de comprender, entender y percibir la complejidad humana dentro de las organizaciones desde el ámbito educativo, en este caso la biblioteca universitaria, es importante aclarar que para lograrlo hay que ser consciente de la visión aún predominante de la teoría de la organización: una visión obsesiva por el control y la representación de la eficacia entendida con la consecución de los logros objetivos que se puede rastrear desde su origen en las organizaciones industriales con su visión racionalista y positivista de las organizaciones.

Tres elementos importantes se reflexionaron: “*organizaciones*”, “*aprendizaje*” y su conexión. Para ello, antes de entrar en profundidad en el concepto de “*organizaciones*” desarrollado por Morin (1998) y Senge (2009), es primordial introducir la tradición de pensamiento que se inscribe los autores mencionados.

En la tradición de pensamiento en la cual se suscribe la sumatoria de los significados de Edgar Morin nos encontramos con tres lógicas de pensamiento posteriores a sus concepciones. La primera es la desarrollada por Betarlanffy (1986) en los años cuarenta en donde se plantea la creación de una teoría general que permitiese la explicación de los fenómenos que se dan en las diversas facetas de la realidad. La segunda lógica la hallamos en los trabajos de Batenson (1970-1980) en donde considera que los individuos y los grupos son vistos como

sistemas, además reflexiona el comportamiento organizacional en los siguientes aspectos: necesidades individuales, las recompensas y los atributos de las personas para crear un sistema eficaz. Por último, el tercer razonamiento se encuentra situado en la labor realizada por Luhmann (1927-1998) en donde aborda el pensamiento complejo de la complejidad como trasfondo para proponer opciones contemporáneas a la sociología. Para Luhmann la sociedad es un sistema autorreferente con sus condiciones de existencia y cambio y los sistemas tiene la misión de reducir la complejidad social y hacerla comprensible.

Por otra parte, la tradición de pensamiento de Senge (2009) converge cinco lógicas de pensamiento que fueron exploradas en el desarrollo del tema de indagación a saber: aprendizaje organizacional, ciclos del aprendizaje organizacional, aprendizaje organizacional como adquisición del conocimiento, disciplinas del aprendizaje organizacional y barreras para el aprendizaje organizacional.

Como se puede entrever la tradición de los pensamientos descritos buscan en el marco teórico construido, emprender un viaje conceptual no desde una determinada teoría que aborde los temas sobre “*organización*” y “*aprendizaje*”, sino acercarnos a las “*interfaces teóricas*”<sup>13</sup> que se desarrolla en la lógica del razonamiento de los planteamientos filosóficos y epistemes, para permitir un diálogo en relación a los problemas de aprendizaje de las organizaciones en un marco de capitalismo globalitario, y las herramientas que como altos directores de servicios educativos podamos emplear para ayudar a las comunidades y a las sociedades a aprender mejor.

## **DESARROLLO**

Las organizaciones tienen para su funcionamiento recursos y capacidades cuyo aporte va variando con el pasar del tiempo. De esos recursos se pueden distinguir: las personas y sus habilidades, los recursos productivos y la tecnología y las rutinas organizacionales. En cuanto a los cambios que se generan en el tiempo

---

<sup>13</sup> Entendemos por interfaces teóricas la posibilidad de vincular y conectar funcionalmente las bases teóricas y conceptuales de las epistemes fundamentales de los pensadores como el mecanismo que posibilita el diálogo y debate de los discursos sobre el tema de indagación “*las organizaciones que aprenden*”

con los recursos estos se puede intuir que se deben: a medida a que crece la organización y se forman subsistemas, las organizaciones modifican sus estrategias y transforman sus actividades y por último emergen nuevas tecnologías, procesos y métodos.

Además, existen otras circunstancias que colocan a las organizaciones a competir en los mercados, cada vez más dinámicos, generándose una evolución en las industrias y a su vez a sus productos y servicios. En nuestras indagaciones hemos detectado los siguientes cambios a nivel de mercado: a) La demanda de clientes y la oferta de los proveedores cambian; b) las organizaciones nacen, maduran y mueren; c) ingreso y salida de nuevos actores en el mercado.

Dichas apreciaciones son más ejemplificantes en los escritos de Lash y Urry (1998), en donde su obra hace un recorrido frente a los sujetos y los objetos en la posmodernidad y como estos dos puntos cardinales han estado sujetos a variantes como el vaciamiento<sup>14</sup> y a la reflexión. Esta cita enmarca un principio general de lo que se está colocando como tema discusivo:

*“Las trayectorias de los objetos (bienes, capital, dinero, comunicaciones, mercancías) y sujetos (fuerza de trabajo, inmigrantes, turistas), que en el pasado reciente se ha acelerado y han ampliado sus recorridos. En un estado de cosas que entusiasma, pero sus consecuencias inquietan. Estas consisten en que la aceleración, que “distancia” las relaciones sociales a la vez que “comprime” tiempo y espacio, conduce a vaciar sujetos y objetos. Esta movilidad acelerada determina que los objetos se hagan descartables y pierdan significación, mientras las relaciones sociales se vacían de sentido”.* (Lash y Urry, 1998, p. 53)

La palabra posmodernidad<sup>15</sup> ha sido un elemento fundamental en los discursos sociológicos y filosóficos, que en las diferentes lecturas realizadas producen una

---

<sup>14</sup> Para los autores Lash y Urry (1998) , el vaciamiento en la modernidad se refiere a *“las interacciones son pasajeras, intensas y diversas, mientras que en las sociedades tradicionales son de larga duración, difusas y uniformes”* (p. 30)

<sup>15</sup> Lyotard nos explica en su obra *Condición posmoderna* (2000), que la posmodernidad es la desconfianza del ser humano ante los metarrelatos: cristiano, iluminista, marxista y capitalista, ya que estos no representan ningún estado de liberación, al contrario carecen de

reacción de disputa cognitiva con los saberes. Saberes que han moldeado nuevas propuestas discursivas filosóficas y sociológicas para aproximarnos a la biblioteca como una “*organización que aprenden*” (Senge, 2009), en nuestro caso la biblioteca universitaria, mediante la reflexión que nos otorga las líneas fundamentales de los autores principales desarrollados en la construcción del marco teórico, por ello nos sumergimos en descripciones generales posmodernas<sup>16</sup> frente a la teoría general de sistemas, el pensamiento complejo y la quinta disciplina.

La universidad actual, como organismo donde se construye el razonamiento, la ciencia, la cultura y la tecnología, tiene como responsabilidad responder a las necesidades y realidades actuales de la sociedad, aún cuando nos encontramos influenciados a las dinámicas complejas nacionales e internacionales, es decir, la universidad está inserta en instituciones y contextos cambiantes; instituciones que poseen leyes, normas, ciclos económicos, al mismo tiempo en contextos políticos, sociales y culturales que cambian con nuevas regulaciones, alternancia en el gobierno, recesiones económicas y cambios demográficos.

En efecto, las universidades y las bibliotecas están llamadas no solo a proyectar saberes académicos hacia el ejercicio político para las construcciones de comunidades, sino también implicar la subjetividad académica, es decir, construir sujetos que puedan reflexionar y autoreflexionar las estructuras del pensamiento positivista analítico.

Vale destacar que el mensaje concluyente es que “*las organizaciones que aprenden*” (Senge, 2009), se pueden conceptualizar como un sistema complejo, ya que se puede explorar en las siguientes configuraciones: a nivel interno – Personas, recursos, tecnologías-; a nivel externo: interacciones entre competidores, clientes y proveedores –otras bibliotecas universitarias-comunidad

---

valor y sentido reconociendo un fondo totalitario, es decir, la idea de muchas voces pero una sola visión, no es suficiente. También tiene que ver con relativismo, hablando socialmente y culturalmente no hay solo verdades, solamente existe un cúmulo de visiones.

<sup>16</sup> Para hablar de posmodernidad y bibliotecas universitarias es imprescindible analizar y reconocer los discursos posmodernos relacionados en la evolución del ser humano, registrando su subjetividad en los ámbitos sociales, políticos, laborales, económicos y de consumo. Explorando el avance de la actividad humana en el campo de la organización y el aprendizaje, para ello, es importante preguntarse: ¿Cómo se llega a ser complejos?; ¿son las bibliotecas universitarias sistemas complejos?; ¿cómo organizaciones? ¿Cómo estructura de pensamiento? ¿Cómo grupos de desempeños?; ¿cómo pensamientos únicos?; ¿cómo equipos de trabajo Estas preguntas fueron el punto de partida para el desarrollo del tema de indagación los que motivaron el interés por investigar estas áreas de desempeño.

académica y editoriales y por último a nivel regional: interacciones con sistemas institucionales (sistema educativo en Colombia) que poseen su complejidad estructural y dinámica- Ministerio de educación, secretaria de educación-Icetex-. Además, si en la biblioteca universitaria, en su quehacer es posible adaptar a través del aprendizaje organizacional la transformación de su gestión y/o productividad en la transferencia, generación y distribución del conocimiento, podrán ser pensadas como organizaciones que aprenden la importancia del rol fundamental que desarrollan sus colaboradores convirtiéndose en una ventaja competitiva y en un factor diferenciador con otras bibliotecas universitarias.

### **Orientaciones reflexivas sobre “*las organizaciones*”**

Esta indagación nos encamina a Ludwing Von Bertalanffy “*Teoría General de Sistemas. Fundamentos, desarrollo, aplicaciones*” (1940); como pieza esencial en la construcción de la fundamentación teórica y conceptual de las “*organizaciones que aprenden*”, porque el autor en su obra busca “*ver el mundo: el mundo como organización*” (Bertalanffy, 1940, p. 196), quien en su obra trata enmarcar en una filosofía que acepta la premisa de que el único modo significativo de estudiar la organización es estudiarla como sistemas (B Bertalanffy, 1940, p. 8; Scott, 1963)

Edgar Morin, pone en manifiesto que para “*desarrollar un modo complejo de pensarse la experiencia humana*”. (Morin, 1998, p. 17), hay que tener la lucidez para aproximarse “*las organizaciones que aprende*” (Senge, 2009) hacia el “*pensamiento complejo*” no hay que minorar al individuo, es decir, hay que “*reintegrar al hombre entre los seres naturales para distinguirlo, pero no para reducirlo*”. (Morin, 1998, pág., 39).

Morin (1998) define la complejidad: “*A primera vista, es un fenómeno cuantitativo, una cantidad extrema de interacciones e interferencia entre un número muy grande de unidades. De hecho, todo sistema auto-organizador (viviente), hasta el más simple, combina un número muy grande de unidades...pero la complejidad no comprende solamente cantidades e interacciones que desafían nuestras*

*posibilidades de cálculo; comprende también incertidumbre, indeterminaciones, fenómenos aleatorios. En un sentido, la complejidad, siempre está relacionada con el azar". (p. 59- 60).*

Por otra parte, en su obra Peter Senge (2009) explica a las organizaciones como organismos vivos e "inteligentes" que "solo aprenden a través de los individuos" (p. 180) como el espacio en donde el sujeto aprende y ponen en práctica todo su potencial en sus capacidades ontológicas, comunicológicas y praxiológicas. Por otra parte, el autor (Senge, 2009) expone que "las organizaciones inteligentes son posibles porque aprender no solo forma parte de nuestra naturaleza, sino que amamos aprender" (p.12) y "las organizaciones que cobraran relevancia en el futuro serán las que descubran como aprovechar el entusiasmo y la capacidad de aprendizaje de la gente en todos los niveles de la organización" (p. 12).

En cambio, Morin (1998) aborda la definición de organizaciones como un "organismo viviente, se auto-organiza, y realiza su autoproducción" (p. 124), ubicándola en un entorno externo que encuentra incorporado en un "sistema eco-organizado o eco-sistema" (p. 124).

Mientras que Bertalanffy (1940) menciona que "las organizaciones no están en equilibrio estable, sino que exhiben fluctuaciones cíclicas resultantes de la interacción entre subsistemas". (p. 48). No obstante, Dubet (2006) en su obra expresa que "las instituciones designan "todas las actividades regidas por anticipaciones estables y recíprocas". "Se llamará institución a las organizaciones, las costumbres, los hábitos, las reglas del mercado, las religiones...Las instituciones entonces son maneras de ser, objetos, maneras de pensar y, por último, toda la vida social puede remitirse a un conjunto de instituciones". "Conviene recordar la definición de Durkheim: "puede denominarse institución a todas las creencias y a todos los modos de conducta instituidos por la colectividad; entonces puede definirse la sociología: la ciencia de las instituciones, su génesis y funcionamiento. En este caso, todo lo que es social es una institución". (p. 30).

Con lo anterior nos topamos como altos directores de servicios educativos con la posibilidad de emprender un viaje analítico y comprensivo de los aspectos

interiores que afloran en la superficie del funcionamiento de las organizaciones, superficies localizadas en el liderazgo, las tecnologías de cambio, en conocer las necesidades dinámicas instituyente, los dispositivos innatos de desarrollo y aprendizaje organizativos, la razón de suministrar a los altos directores de servicios educativos el conjunto de métodos, capacidades y habilidades para asumir los retos que le presentan los contextos políticos, sociales, económicos y humanos para disponer del engranaje de socialización de los tejidos ideológicos que mantiene y equilibra el comportamiento humano en las organizaciones.

Esta combinación fragmentaria de los conceptos de Bertalanffy, Morin, Senge y Dubet ofrece una resonancia al razonamiento y a la orientación reflexiva de los autores viéndose con más precisión frente a la mirada que pueda llegar a proporcionar la complejidad en el mundo complejo de “*las organizaciones que aprenden*”.

Vale destacar que los conceptos e ideas que se han venido extrayendo de la lectura de los libros: “*Teoría General de Sistemas. Fundamentos, desarrollo, aplicaciones*” (Bertalanffy, 1940, p. 1-204); “*introducción al pensamiento complejo*” (Morin, 1998, p. 1-99), se observa un paralelo con los conceptos e ideas desarrollados en el libro “*La quinta disciplina: el arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*” (Senge, 2009, p. 483), para ello amplificamos estas nociones:

Tabla 1. Términos claves desarrollados por Bertalanffy (1940) en su obra

Términos Claves	Definiciones y conceptos
<i>Teoría de la decisión</i>	“analiza parecidamente elecciones racionales dentro de organizaciones humanas, basadas en el examen de una situación dada y de sus posibles consecuencias” (p. 93).
<i>El mundo como organización</i>	“Las organizaciones no están en equilibrio estable, sino que exhiben fluctuaciones cíclicas resultantes de la interacción entre subsistemas.” (p. 48).
<i>Cibernética</i>	“basada en el principio de retroalimentación o de líneas causales circulares, que proporcionan mecanismos para la persecución de metas y el comportamiento autocontrolado” (p. 93).
<i>Teoría de los conjuntos</i>	“Las propiedades formales generales de sistemas, sistemas cerrados y abiertos, etc.” (p. 20).
<i>Teoría de los autómatas</i>	“Es la teoría de autómatas abstractos con entrada, salida y posiblemente ensayo y error y aprendizaje” (p. 21).
<i>Teoría de la organización</i>	“Todas las teorías comparten una “imagen del hombre” originada en el universo físico-tecnológico (p. 197), y que es demostrable falsa. Se trata del modelo del robot y para el comportamiento humano.”
<i>La teoría de la</i>	“Se basa en el concepto de información, definido por una expresión isomorfa con la entropía negativa de la termodinámica. De ahí la esperanza de que la información sirva de medida de la

Nota: Compilación de conceptos sobre organizaciones. L.V. Bertalanffy (1986). “Teoría General de Sistemas. Fundamentos, desarrollo, aplicaciones”. Fondo de cultura económica, p. 230.

En la tabla 1, no solo resumen la exploración realizada en las líneas argumentativas de su trabajo, sino que también se expone la concepción del autor que tiene sobre el ser humano. El ser humano no es solo es un animal político, el ser humano es un individuo con todas sus facultades. Los valores que le da la humanidad frente a lo político y al individuo, lo comparte con entidades biológicas, es decir, que los organismos y las comunidades funcionan de acuerdo a lo que procede de la mente individual. En otras palabras, la sociedad humana, no está realmente regida por instintos heredados o controlados por una totalidad sino que está fundada por los logros del individuo: sus motivaciones, sus aptitudes y sus necesidades de realización.

En la siguiente tabla Morín (1986), expresa que su concepto de pensamiento complejo: la complejidad no es la clave para entender al mundo, al contrario la complejidad es un desafío que deben afrontar los individuos y por ello, el pensamiento complejo no suprime el desafío sino que ayuda a revelar, incluso a superar la tensión permanente entre un saber no reduccionista, no dividido, sino el reconocimiento incomplejo e inacabado del conocimiento.

Tabla 2. Términos claves desarrollados por Morin (1986) en su obra

Términos Claves	Definiciones y conceptos
<i>La toma de conciencia</i>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. “Hemos adquirido conocimientos sin precedentes sobre el mundo” (p. 27).</li> <li>2. “El error no está en el error de hecho ni lógico sino en el modo de organización de nuestro saber en sistemas de ideas (teoría e ideologías)” (p. 27).</li> </ol>
<i>La necesidad el pensamiento complejo</i>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. “La necesidad del conocimiento de poner orden en los fenómenos rechazados el desorden, de descartar lo incierto, es decir, de seleccionar los elementos de orden y de certidumbre, de quitar ambigüedad, clarificar, distinguir, jerarquizar” (p. 32).</li> <li>2. “Mi propósito es tomar conciencia de la patología contemporánea del pensamiento” (p.43).</li> <li>3. “Estamos en la era bárbara de las ideas (...) Estamos siempre en la prehistoria del espíritu humano. Solo el pensamiento complejo nos permitirá civilizar nuestro conocimiento” (p. 35).</li> </ol>
<i>La teoría sistémica (teoría de sistemas y cibernética)</i>	<p>“El sistemismo tiene, en principio, los aspectos fecundos que la cibernética (está refiriéndose al concepto de máquina, conserva en la abstracción algo de su origen concreto y empírico). La virtud sistémica es:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>a) Haber puesto en el centro de la teoría, con las noción de sistemas, no una unidad elemental discreta, sino una unidad compleja, un “todo” que no se reduce a la “suma” de sus partes constitutivas;</li> <li>b) Haber concebido la noción de sistemas, no como una noción “real”,</li> </ol>

	<i>ni como una noción puramente formal, sino como una noción ambigua o fantasma;</i>
	c) <i>Situarse en un nivel transdisciplinario que permita concebir, al mismo tiempo, tanto la unidad como diferenciación de las ciencias, no solamente según la naturaleza material de su objeto, sino también según los tipos y las complejidades de los fenómenos de asociación/organización. En este último sentido, el campo de la teoría de sistemas, no solamente más amplio que el de la Cibernética, sino de una amplitud que se extiende a todo lo cognoscible" (p. 42).</i>
<i>El sistema abierto</i>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>"La realidad está, de allí, en mas tanto en el vínculo en la destrucción entre el sistema abierto y su ambiente" (p. 44).</i></li> <li>2. <i>" El sistema no puede ser comprendido más que incluyendo en si al medio ambiente, que le es a la vez íntimo y extraño y es parte de sí mismo siendo al mismo tiempo, exterior" (p. 44).</i></li> </ol>
<i>Información/organización</i>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>"El de la información es un concepto problemático, no un concepto de solución. Es un concepto indispensable, pero no es aún un elucidado y elucidante" (p. 49).</i></li> <li>2. <i>"La información no es un concepto terminal sino un concepto de partida" (p. 50).</i></li> </ol>
<i>Organización (El sujeto y el objeto)</i>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>"El sujeto emerge al mismo tiempo que el mundo. Emerge, sobre todo, a partir de la auto-organización, cuando autonomía, individualidad, complejidad, incertidumbre, ambigüedad, se vuelven caracteres propios del objeto. Cuando, sobre todo, el termino [auto] lleva en si la raíz de la subjetividad" (p. 63).</i></li> <li>2. <i>"El sujeto y el objeto aparecen así como las dos emergencias últimas inseparables de la relación auto-organizador/ecosistemas" (p. 64).</i></li> </ol>
<i>La auto-organización</i>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>"La empresa organismo viviente, se auto organiza y realiza su auto-producción, al mismo tiempo, realiza la auto-eco-organización". (p. 124).</i></li> <li>2. <i>"La empresa está ubicada en un ambiente exterior que se encuentra, al mismo tiempo integrado en un sistema auto-eco-organizado o eco-sistema" (p. 124).</i></li> <li>3. <i>"Nosotros, los seres humanos, conocemos el mundo a través de los mensajes transmitidos por nuestros sentidos a nuestro cerebro. El mundo está presente en el interior de nuestro espíritu, el cual está en el interior de nuestro mundo"(p. 124)</i></li> </ol>

---

*Nota: Compilación de conceptos sobre organizaciones. Morin (1998). "Introducción al pensamiento complejo". Gedisa Editorial, p. 164.*

Por último, la tabla 3 busca sintetizar las líneas argumentales fundamentales de Peter Senge, en donde se evidencia que sus conceptos e ideas primordiales no buscan dar una respuesta correcta para abordar la complejidad, sin embargo, busca una apertura a través del pensamiento sistémico relacionándolas mediante las cinco disciplinas que más adelante se detallan en el presente artículo. Estas disciplinas buscan ayudar al individuo a distinguir los cambios y el apalancamiento en las situaciones complejas que se nos presentan en el entorno. En otras palabras, consiste que a través de la complejidad podamos desarrollar un aprender a desaprender del arte del pensamiento sistémico de la misma forma en que las lecturas de las estructuras subyacentes generan el cambio. Dicho de otra manera, no se trata de ignorar la complejidad, significa organizar la complejidad en una exposición coherente, que no solo ilumine las causas de los problemas

sino que proporcione una solución duradera en la forma que nos asociamos y organizamos.

Tabla 3. Términos claves desarrollados por Senge (2009) en su obra

Términos Claves	Definiciones y conceptos
<i>Dominio personal</i>	<i>“Es la que permite aclarar y ahondar continuamente nuestra visión persona, concentrar las energías, desarrollar paciencia y ver la realidad objetivamente” (p. 16).</i>
<i>Construir la organización inteligente</i>	<i>“En la actualidad cinco nuevas “tecnologías de componentes” convergen para innovar las organizaciones inteligentes (...) pensamiento sistémico, dominio personal, modelos mentales, visión compartida, trabajo en equipo” (p.15-20).</i>
<i>Pensamiento sistémico : La quinta disciplina</i>	<i>“El pensamiento sistémico es un marco conceptual, un cuerpo de conocimientos y herramientas que se han desarrollado en los últimos cincuenta años, para que los patrones totales resulten más claros, y para ayudarnos a modificarlos” (p. 16).</i>
<i>Sistemas abiertos</i>	<i>“En vez de ver a las personas como seres que se limitan a reaccionar con impotencia, las vemos como participantes activos en la modelación de la realidad (...) ofrece un lenguaje que comienza con la reestructuración de nuestro pensamiento” (p. 92).</i>
<i>Las organizaciones tienen problemas de aprendizaje</i>	<i>“no es accidental que la mayoría de las organizaciones aprendan mal. El modo en que están diseñadas y administradas, el modo en que definen las tareas de la gente y, sobre todo, el modo en que nos han enseñado a pensar e interactuar crean problemas fundamentales de aprendizaje” (p. 29).</i>
<i>Prisioneros del sistema, o prisioneros de nuestro propio pensamiento</i>	<i>“La estructura influye sobre la conducta” (p. 54).</i> <i>“La estructura de los sistemas humanos es sutil” (p. 54).</i> <i>“El punto de apalancamiento a menudo se descubre mediante nuevos modos de pensar” (p. 55)</i>
<i>La Comunicación</i>	<i>“El propósito de un dialogo consiste en trascender la comprensión de un solo individuo (...) En el dialogo, un grupo explora asuntos complejos y dificultosos desde muchos puntos de vista. (...) en el dialogo las personas aprenden a observar sus propios pensamientos” (p. 302-203)</i>

Nota: Compilación de conceptos sobre organizaciones Senge, Peter (2009). *“La quinta disciplina: el arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje”*. Granica, p. 496.

Otro aspecto relevante es lo relacionado entre el trabajo, el conocimiento y el poder. En este punto desarrollaremos como el trabajador produce un conocimiento y debatir si este se queda o no en la organización. Para ello nos aproximaremos a la noción clásica de la administración tradicional mediante la lectura del libro *“La Administración: Entre Tradición y Renovación”* de Omar Aktouf.

La lectura de la primera parte del libro de la referencia, se componen de una serie de exposiciones frente a la administración tradicional, la administración clásica y de la administración moderna, dando a conocer las teorías imperantes de cada uno de los postulados en las diferentes etapas que se desarrollaron y como estos fueron posteriormente adaptados al sistema económico y organizacional.

El texto nos da un recorrido de la administración desde su noción más primitiva hasta la modernidad. Este recorrido nos muestra los diferentes entornos sociales, culturales y políticos en que se encontraba sumergida la sociedad y como las teorías atravesaban el imaginario de la función del administrador, imaginario que fue configurándose con los postulados de sus principales exponentes de la administración, desde sus orígenes y fundamentos: Adam Smith (1723-1790); Charles Babbage (1792-1871); Frederick W. Taylor (1856-1915), hasta una concepción de una administración normativa: Henri Fayol (1841-1925) y Max Weber (1865-1920).

Aktouf. (2001) Nos brinda una introducción a la vida de cada uno de estos exponentes, en la sociedad imperante del momento en los cuales desarrollaron sus postulados, teorías e hipótesis, su formación académica en las diferentes ramas del conocimiento y la experiencia que constituyeron sus pensamientos a partir de la adquisición del conocimiento práctico que les proporciono la participación en los campos laborales prevalecientes que se estaba desarrollando el progreso económico.

Lo que sobresale y señala de manera puntual Aktouf. (2001) en el texto, son los razonamientos administrativos que propusieron cada uno de ellos, los cuales describimos brevemente:

1. Adam Smith (1723-1790): "*La mano invisible y las virtudes de la división del trabajo.*" El autor resume que este principio es una metáfora del mercado como el regulador del intercambio entre los individuos, el cual se caracteriza por los enfrentamientos egoístas personales. (p. 53-57)
2. Charles Babbage (1792-1871): su principio es la división del trabajo como un medio de disminuir los costos de producción al comprar la cantidad exacta del trabajo a realizar. (p. 58-59)
3. Frederick W. Taylor (1856-1915): Bajo la premisa de cuatro principios este autor desarrolla la idea de la organización científica del trabajo de la empresa, descomponiendo y determinando los más mínimos procedimientos del trabajo para cada tarea, estableciendo normas de rendimiento para la selección del empleado que más conviene para la realización de la actividad. (p- 60-83)

4. Henri Fayol (1841-1925): Concibe la función administrativa como un conjunto de actividades que pueden ser sistematizadas e integradas en un proceso administrativo (p. 85-101)
5. Max Weber (1865-1920): Se caracteriza por pensar la empresa como una burocracia; de una estructura de producción de trabajo administrativo, organizada y dividida por la jerarquía de las especializaciones, normas y procedimiento. (p. 102.104)

Asimismo, Aktouf (2001) despliega un análisis de cómo cada uno de estos razonamientos fueron acogidos y moldeados por los dueños de empresas a su favor, es decir, utilizaban los argumentos para proteger y acrecentar sus bienes, empleando métodos de control e incrementando la expulsión de los trabajadores dejando a unos pocos privilegiados de conservar su empleo, quienes debían ejecutar “*nuevas*” actividades y tareas operacionales.

Igualmente, Aktouf (2001) declara que los postulados que favorecían la importancia del equilibrio de poderes, la repartición de beneficios, las preocupaciones por el ser humano, el respeto a la dignidad del empleado (Taylor, 1856-1915) y la administración aplicada a entorno de los hombres (Fayol, 1856-1915) fueron excluidos e ignorados de la literatura administrativa ya que estas no producían los beneficios esperados por las economías vigentes.

En resumen, el texto nos ofrece las perspectivas en las que ha avanzado el management y como las reflexiones de los teóricos anteriormente relacionados estructuraron el capitalismo en pro al crecimiento económico en la visión de la actividad de administrar los bienes y servicios en busca del beneficio de enriquecimiento de las empresas y no de los miembros que laboraban en ella.

Resulta importante enfatizar que Aktouf (2001) nos brinda la perspectiva del desarrollo del individuo en aspectos como: justicia, equidad, respeto y dignidad dentro de los modelos económicos han sido manipulados por las elites dominantes, con el fin de proporcionar una diferenciación en las clases sociales, lo que les permite controlar las ganancias que les suministra la sumisión del

individuo a través de la creencia de recompensar su esfuerzo y dedicación con la igualdad de derechos y deberes.

*“El reconocimiento profesional se muestra como la única manera de resistir a la dispersión y al estallido de todas esas experiencias singulares del trabajo” (Dubet, 2005, p. 377).*

Se observa que el panorama expuesto por Aktouf (2001), el crecimiento económico de las épocas en que los postulados fueron presentados, determinó y transfiguró lo que concebimos hoy como management.

El management ha sido utilizado para favorecer en el enriquecimiento y el empoderamiento de los que tienen el acceso al poder de las economías, abocando a que es una necesidad el crecimiento y el progreso de una sociedad.

*“El sujeto no se reconoce por sí solo más que por su trabajo y en las relaciones con los demás mediatizadas por el trabajo o consideradas en sí mismas como un trabajo de reconocimiento” (Dubet, 2006, p. 350).*

Los individuos no tienen otra alternativa que participar de dicho detrimento, ya que el capitalismo ha dispuesto su prevalencia en la obtención que genera la creencia de rentabilidad y distinción que promete la ocupación profesional mediante el logro de un trabajo honrado y bien remunerado:

*“Se invita al dominado a ser el amo de su identidad y de su experiencia social en primera persona, al tiempo que le pone en situación de no poder llevar a cabo ese proyecto. Al igual que el poder, la dominación atañe a los individuos de manera muy desigual; pero puede desprenderse algunos mecanismos fundamentales” (Dubet, 2006, p. 403).*

Y también el individuo no solamente es socializado en la organización en la que labora, sino que también cuando desea formar su subjetividad en una profesionalización, en un oficio y su compromiso social cuando.

*“Puede considerarse que el oficio es una cualificación social “sustancial” perteneciente a la persona al término de un aprendizaje metódico y complejo. Ese oficio puede o no ser una profesión en función de su grado de reconocimiento institucional y de la autonomía que otorgue a quien la posee y puede explotarla de un contexto laboral a otro. Tener un oficio es ser capaz de producir un trabajo autónomo y previsible en contextos diferentes. El rol, noción que parece preferible a la competencia, más vaga, deriva de la posición del individuo en la organización. El rol es “relacionista”, no pertenecen a la persona sino al lugar que se le da a la organización del trabajo” (Dubet, 2006, p. 358).*

La suposición de la premisa de igualdad de oportunidad, es algo que aún el management se sigue preguntando y procura mantener los conceptos y contextos donde se desarrolla la teoría de las organizaciones, los diferentes actores, sectores, estrategias y enfoques que apoyan y se mueve el management, dimensionando la complejidad del proceso de renovación gerencial en el futuro y el rol que asume los gerentes frente al paso de transición del imaginario de la administración.

*“El fluir de libre de los sujetos y objetos en una escala global está determinado significativamente, y medido, por un conjunto de instituciones muy específicas, las instituciones de “mando económico”... “se debe reparar además en que esas instituciones de mando económico son al mismo tiempo instituciones de mando especial, y canalizan decisivamente la movilidad de personas, dinero, bienes e información” (Lash y Urry, 1998, p. 35).*

Los autores en este planteamiento nos enfatizan de la condición posmoderna del sujeto mediante la revisión sobre lo que es normal y la forma en que la verdad es una herramienta de poder, utilizada por los diversos agentes económicos, sociales y políticos interesados en influir y bloquear la realizaciones individuales que no le convengan, redificando las aspiraciones del ser humano en donde el no busca unos modelos paradigmáticos, sino que el mismo construye su súper yo

potencializando todas sus facultades para no ser víctima del sistema ni de su propio pensamiento.

Por otra parte, Alonso y Fernández (2006) exponen en el imaginario *“la transición al futuro: Shocks, olas y macrotendencias”* (p. 133), que en los años 90, debido a que el sistema de producción en serie se movía entre la fragmentación de los mercados y la creciente resistencia social, se desarrolló una transición hacia una producción flexible y adaptable a los mercados dinámicos del momento. Para ello, las organizaciones estadounidenses acogieron el modelo japonés con el objetivo de disminuir las diferentes formas de resistencia laboral para adoptar un sistema productivo en donde los mercados de productos se redefinían. Si el primer imaginario<sup>17</sup> se caracterizaba por el concepto de control en este primaba el concepto de cambio; un cambio concebido como transición de una economía mundial a un superindustrialismo con un mercado global, lo que produjo la muerte forzada de la solidez, seguridad, estabilidad y permanencia. (Alonso y Fernández, 2006, p. 134).

*“La modernización y posmodernización de las economías políticas contemporáneas hace superficiales a las personas, pero también las profundiza. Esta nueva reflexividad de los sujetos, que acompaña el final del capitalismo organizado, abre muchas posibilidades positivas para las relaciones sociales, el trato íntimo, la amistad, las relaciones en el trabajo; el ocio y el consumo”* (Lash y Urry, 1998, p. 53-54)

Este desasosiego sobre la existencia humana y las dudas colectivas que transitan en ellas, presentan un importante efecto sobre el individuo, convirtiéndose cada vez en un individuo más independiente, aislado y narcisista, porque no le quedan más discursos extraordinarios por reflexionar y sensibilizarse. En otras palabras ya no residen deseos en su interior para trascender, entonces solo le queda el

---

<sup>17</sup> *“El capitalismo sólido: la fascinación por las grandes pirámides estables”*, se destaca la consolidación de las teorías del management de los años 50, 60 y 70 en donde las teorías Keyne (1883-1946), Taylor (1856-1915), Fayol (1856-1915), consolidaron su razonamientos basados en el control y los resultados de la producción transformando radicalmente los métodos de trabajo de las organizaciones, en donde la dirección se caracterizaba por la aplicación y objetividad racional de las técnicas de gestión que maximizaran el beneficio.

cuerpo, su tiempo y su hora, volviéndose un sujeto cada vez más consumista, altamente técnico y alienado.

Naisbitt (1983) en sus postulados formulaba que la sociedad industrial pasó hacer una sociedad de la información, lo que fomentaba una nueva gestión participativa, en donde el compromiso por parte de los miembros de la empresa con los objetivos de estas, requería la colaboración de las personas. No obstante, el concepto de control se estableció de otra manera: se supervisaba el trabajo no de forma directa, fomentando la creación de valores positivos. En este caso, el director asumía una figura tolerante, e intuitiva logrando un ambiente de compromiso emocional con las personas. (Alonso y Fernández, 2006, p. 134-135).

Por último, el tercer imaginario "*el capitalismo líquido: Empresa fluida y trabajo (débil) en red*" (Alonso y Fernández, 2006, p. 139-145), se basa en la fluidez y lo líquido (Bauman, 2003) (Maffesoli, 2001), en donde la planificación estratégica entra en crisis por la incompatibilidad de los grandes cambios que se producen en los mercados, dimensionando la nueva responsabilidad de la sociedad de la información que Naisbitt y Aburnene (1990) postularon como la forma de recompensar la iniciativa individual, del emprendedor. Ahora la postura de este imaginario es el cambio en la gestión que esa época, en donde el líder ya no planifica ni ordena sino que su función es la de diagnosticar y disolver las resistencias al cambio, instruyendo en las personas la aceptación de la contingencia y la temporalidad del todo (Kotter, 2000) (Kofman 2001), enseñando enfoques permanentes de competencias que extienda la responsabilidad y el autocontrol de los individuos, configurando el rol de los supervisores y empleados ahora denominados como líderes y seguidores.

Las diferentes etapas por la que el management ha transitado, evidencia que los modelos administrativos y organizacionales son frutos de los estados de formación y gestación que el capitalismo ya sea sólido o líquido, obligan a trascender a las personas, y a las organizaciones con la estimulación creativa de necesidades de acoplamiento y adaptación al sistema configurando el entorno social, político y cultural de la sociedad.

Por último, este balance del saber nos brindan un panorama de como las personas involucradas en los procesos del management han asumido los diferentes modelos y como la literatura del management juega un rol imperante en la transformación de las visiones que el progreso brinda a los estados, personas y organizaciones como un período necesario de permanecer y prevalecer.

### **Orientaciones reflexivas sobre “el aprendizaje”**

Cuando se reflexiona sobre el aprendizaje, las concepciones están enmarcadas por las razones que se originan de la necesidad de asociarnos con otras personas y los problemas que surgen de la asociación humana, como el acuerdo de los individuos para formar parte de un cuerpo para lograr un fin, como un resultado natural, constituyendo un organismo social para la expansión de los elementos que interviene en el trabajo del hombre en el ámbito en los que se desempeñen.

Sin embargo, existen diferentes niveles de aprendizaje, entre la variedad de especie son marcadas de acuerdo a los procesos elementales de adaptación en el entorno mientras que otras confluyen en los sistemas simbólicos del lenguaje, en especial, en los seres humanos.

En consonancia, se expone desde los conceptos y/o ideas sobre aprendizaje extraídos de “*La quinta disciplina: el arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*” (Senge, 2009, p. 483) y Gregory Bateson en su libro “*pasos hacia una ecología de la mente*” (1998, p.520)

Para Peter Senge (2009) “*el verdadero aprendizaje llega al corazón de lo que significa ser humano. A través del Aprendizaje nos recreamos a nosotros mismos. A través del aprendizaje nos capacitamos para hacer algo que antes no podíamos. A través del aprendizaje percibimos nuevamente el mundo y nuestra relación con él. A través del aprendizaje ampliamos nuestra capacidad para crear, para formar parte del proceso generativo de la vida*” (p. 24). El autor nos explica que el valor del aprendizaje nos lleva a realizarnos como humanos plenos, nos brinda potencializar nuestra forma de innovar y de crear parte fundamental del desarrollo de nuestra capacidad, lo que nos permite transformarnos y formarnos como

individuos y como sociedad, lo que significa que a partir del aprendizaje, los nuevos sistemas que se deriven de esta, se configuraran a partir de estos nuevos estado mentales previos, es decir, el aprendizaje posibilita recrearnos a nosotros mismo.

También Senge (2009) plantea en el primer acercamiento como lograr el abordaje de los aprendizaje en las organizaciones; realizando las lecturas del contexto interno y externo para identificar las siguientes barreras de aprendizaje: “*yo soy mi puesto*” (p. 29); “*el enemigo externo*” (p. 30); “*la ilusión de hacerse cargo*” (p. :30); “*la fijación en los hechos*” (p. 32); “*La parábola de la rana hervida*” (p. 34); “*Ilusión de que se aprende con la experiencia*” (p. 34); “*El mito del equipo administrativo*” (p. 36).

Podemos considerar que los sistemas sociales son procesos de elaboración de sentidos<sup>18</sup> en los que participan los seres humanos con sus significados, por lo tanto al construir un aprendizaje, estamos construyendo un sistema complejo que tiene su propia problemática alrededor de un entorno que ya de por sí ya es ambiguo. Un proceso de aprendizaje significativo es absorber la variedad, es decir, que la comunicación como un proceso constitutivo, mediante una estructura idónea va permitir prestar atención a la complejidad del entorno y esta complejidad en la nuevas formas de aprender nos van a permitir dos opciones: Seleccionar los acontecimientos y la otra es guiar a los seres humanos a conectarlos, estableciéndose nuevas relaciones en los elementos que conforman el sistemas, en este caso la organización basada en el aprendizaje.

Por otra parte, el sistema complejo cuando lo reconocemos a través del aprendizaje, en el interior de los individuos se dispara una forma particular de reconocerla, a través de la observación del entorno, del mundo que nos rodea, observándonos y registrando el significado de la reflexión de sí misma. Esta particularidad y siguiendo los conceptos desarrollados por Morin (1998) lo denomina como la auto-eco-organización pero para este caso es del aprendizaje,

---

<sup>18</sup> Entendido como el saber hacer, las actitudes inteligentes frente a los sucesos de la vida, relaciones interpersonales, disciplinarias porque ahí está la complejidad, se encarga de la autoestima y de los avances de evolución de cada uno de nosotros.

a partir de la observación de los procesos y las estructuras de la autonomía y dependencia del individuo en el entorno que está desarrollando este nuevo aprendizaje.

Luego de identificadas las barreras de aprendizaje Senge (2009) propone a través de las siguientes estrategias, permitirle a la organización atravesar dichas barreras a través de las cinco disciplinas para llegar a un nuevo conocimiento que forjen nuevas aptitudes para que suceda la transformación de la cultura organizacional a través del aprendizaje, tal afirmación se evidencia en la siguiente cita: *“las organizaciones son capaces de aprender, por lo tanto dependen de la interacción y del conocimiento de las que conforman las organizaciones”*. (Senge, 2009):

*“Pensamiento sistémico”* (p.15-16), es el marco teórico de la estructura de la organización, es decir, es el campo de conocimiento y herramientas que definen los patrones de conductas organizaciones mediante manuales, reglamentos y normas internas que definen el hacer y el quehacer de los individuos, es decir la forman en que se hacen las cosas en la organización. El *“Dominio personal”* (p. 179-221), está ligada a la visión personal del individuo, siendo el individuo inteligente la piedra angular de la organización. En esta disciplina el autor le interesa la conexión entre el aprendizaje individual y el aprendizaje organizacional, y este enlace está ligado con el compromiso del individuo hacia la organización. *“Modelos mentales”* (p. 222-260), el autor expone que tiene que ver con las imágenes y generalizaciones que están arraigadas desde el momento que nos acondicionan en la sociedad, influyendo en el modo en que percibimos y comprendemos al mundo, configurando en las percepciones del individuo su actuar en las situaciones o acondicionamientos que se le presenten, es decir, los modelos mentales tienen que ver con nuestra conducta y comportamiento.

La *“Visión compartida”* (p. 260-292), esta disciplina está relacionada con el liderazgo, aunque el autor le da unos matices interesantes. Comúnmente el liderazgo inicia con la visión de un líder, en este caso el que tiene mayor jerarquía en la organización, el autor propone que todos los individuos que hacen parte de la organización a través del aprendizaje compartido pueden exponer su visión

acerca de potencializar los productos y servicios que desarrollan la organización ya que de esta forma el individuo sin importar su rango, está permitiendo elevar sus aspiraciones, es decir, su trabajo se está transformando en un propósito, estableciendo lazos comunes brindando un equilibrio y un rumbo en el proceso de aprendizaje sin presiones

Y el “*aprendizaje en equipo*” (p. 293-335), el autor expone que es ineludible que los individuos dominen las prácticas del diálogo y la discusión. En los equipos de trabajo existen estas dos maneras de conversar, aunque el diálogo se da de manera espontánea y creativa, y se comunican asuntos delicados, sutiles y hasta complejos, el escucha de los demás depende de las perspectivas propias de los individuos que conforman el equipo. En caso contrario, la discusión defiende las diferentes perspectivas de los individuos y respalda la mejor de estas, para así tomar o elegir entre una. Senge (2009), manifiesta que estas prácticas son necesarias, ya que son ejercicios complementarios, lastimosamente las organizaciones los equipos que han formado y consolidados los individuos carecen de una actitud de distinguir la diferencia entre estas y moverse conscientemente entre ambos. Por otra parte, el autor explica que el individuo debe aprender a afrontar creativamente el diálogo y la discusión productiva, ya que durante este ejercicio de aprendizaje las rutinas organizacionales aparecen, y estas buscan protegerse de las amenazas que representan un cambio trascendental en el modo de hacer y ver el entorno de la organización.

La cultura que se va gestando en este entorno de aprendizaje de un pensamiento complejo, propone unos nuevos significados sociales y un colectivo que está abierto a la diversidad y al diálogo. También podemos entrever que la cultura se vuelve una estructura dinámica y cambiante y la jerarquía ya no es una condición de orden en los sistemas complejos sino una manifestación.

No obstante, Bateson (1998), explora el aprendizaje cuando introduce los conceptos de “*Protoaprendizaje*” (p. 125) y “*deuteroaprendizaje*” (p. 125). El “*Protoaprendizaje*” (p. 127) hace alusión al aprendizaje memorístico y el “*deuteroaprendizaje*” (p. 127) es “*aprender como aprender*” (Tintoré, 2010, p. 77).

Batenson (1998), en sus estudios desarrollo sus conceptos orientados en detallar como los organismos piensan, intervienen y comprenden su entorno.

Batenson (1998) distingue cuatro tipos de aprendizaje: "*Aprendizaje cero*" (p. 200) que la define como "*la simple recepción de información procedente de un acontecimiento externo, de tal manera que un acontecimiento similar en un momento posterior (y adecuado) portará la misma información*", es decir, el individuo crea un molde de recepción de información y acondiciona en su mente a que futuros acontecimientos relacionados con la misma acción y/o acontecimiento reacciona con la información ya obtenida, por ejemplo: "*Yo 'aprendo' de la sirena de la fábrica que son las 12 del mediodía*" (p. 200); yo aprendo que la campana en un colegio me indica que hay cambio de clase, toma de descansos, almuerzos y finalización de la jornada académica.

Por otro lado, el "*aprendizaje I*" (p. 202), puntualiza que "*es un cambio en la especificidad de la respuesta mediante la corrección de los errores de elección dentro de un conjunto de alternativas*" (p. 206); es decir, este aprendizaje quiebra el molde usual de recepción del "*Aprendizaje cero*" (p. 200), ya que la información obtenida es usada por el individuo de manera novedosa para orientar sus elecciones y/o decisiones dentro de un hermético conglomerado de acciones que determinan como aplicar la información recibida, es decir su acción ya no es mecánica ya es más creativa.

Luego para Batenson (1998) el "*aprendizaje II*" (p. 206) "*es el cambio en el proceso de Aprendizaje I, por ejemplo, un cambio correctivo en el conjunto de alternativas entre las cuales se hace la elección, o es un cambio en la manera como se puntúa la secuencia de experiencias*" (p. 206); es decir, el individuo no solo aprende una habilidad sino que se vuelve más experto y conocedor de su propia facultad de interiorizarla, escogiendo como y que aprender, por ejemplo el maestro que enseña como liderar equipos de trabajo y el alumno aprende a aprender por cuenta propia a liderar la visión del acoplar en una aspiración e identidad común a los individuos, lo que se deduce que hay una socialización de

un paradigma cultural y una inserción de modelos de razonamientos que determinaran nuestro actuar.

Así mismo el *“aprendizaje III”* (p. 206) es un *“un cambio correctivo en el sistema de conjuntos de alternativas entre las que se hace la elección”* (p. 206). El autor manifiesta que es la oportunidad de despojar nuestras limitaciones de aprendizaje desaprendiendo lo ya aprendido, es decir retornar a un aprendizaje natural en donde cada especificación del cosmos se presenta y se expresa una visión de integralidad, permitiendo al individuo evocar la posibilidad de un proceder diferente. Y por último el *“aprendizaje IV”* para Batenson (1998) *“sería un cambio en el Aprendizaje III, pero probablemente no se presenta en ningún organismo, viviente adulto que exista sobre nuestra tierra. Sin embargo, el proceso evolutivo ha creado organismos cuya ontogenia los lleva al Nivel III. La combinación de la filogénesis con la ontogénesis, de hecho, alcanza el Nivel IV”* (p. 206), este aprendizaje está ligado a la filogenia de la conciencia, es decir, el estudio y las lecturas derivadas de la evolución de los organismos.

Para encaminarse a la construcción de *“las organizaciones que aprenden”* (Senge, 2009), el aprendizaje permitirá identificar y reconocer *“la ineptitud de comprender y manejar los sistemas cada vez más complejos de nuestro mundo”* (Senge, 2009, p. 24.25); y como la gesta del espíritu de los altos directores de servicios educativos les permite reconocer que las personas tienen el conocimiento y por lo tanto obtiene el poder para hacer de las organizaciones, un organismo social para la expansión de los elementos y el *“rescate de las formas de auto-organización de movimientos sociales”* (Molina, 2011, p. 64-65) que interviene en el trabajo del hombre en el ámbito empresarial. Por otra parte, esta premisa se potencializa por el discurso de Senge cuando dice: *“las organizaciones solo aprenden a través de individuos que aprenden”* (Senge, 2009, p. 180).

Finalmente, el aprendizaje organizacional pretende conseguir dentro de las organizaciones a las que pertenecemos, brindar una herramienta a los líderes de altos mandos (directores, coordinadores y jefes de biblioteca) y la utilicen para que tomen mejores decisiones que les permitan adaptarse, modificar y cambiar su

ambiente para aumentar el compromiso y la capacidad de los miembros de la organización y la eficacia en sus acciones. Una organización que aprende puede motivar a los trabajadores a formar modelos mentales complejos y a desarrollar un sentido de pertinencia, brindándoles la oportunidad de asumir mayor responsabilidad por sus decisiones.

## **CONCLUSIONES.**

1. Sobre las anteriores reflexiones en los discursos de los autores principales podemos establecer una visión panorámica de los aportes esenciales que proporcionan las interacciones humanas y los comportamientos organizacionales, ya que al estudiarlas y al assimilarlas, podremos estar en capacidad como altos directores de captar las debilidades y los excesos de la práctica administrativa y poder reflexionar sobre la razones de tolerar la rigidez de las condiciones de trabajo, y como los problemas sociales y humanos que se desarrollan dentro de las organizaciones pueden ser replanteadas en términos no tradicionales.
2. Las diferentes etapas por la que el management ha transitado, evidencia que los modelos administrativos y organizacionales son frutos de los estados de formación y gestación que el capitalismo ya sea sólido o líquido, obligan a trascender a las personas, y a las organizaciones con la estimulación creativa de necesidades de acoplamiento y adaptación al sistema configurando el entorno social, político y cultural de la sociedad.
3. En cuanto a los conceptos de management, organización, aprendizaje, encontramos similitudes ya que el aprendizaje es el conocimiento de principios, técnicas, prácticas y políticas empresariales que permiten establecer los sistemas de esfuerzo cooperativo entre los individuos que trabajan juntos en grupo formales o informales para realizar las tareas que individualmente no podrían llevarse a cabo, es decir, que la organización están formadas y coordinadas por personas y recursos materiales para la consecución de los objetivos organizativos con el fin de alcanzar un objetivo en común, el cual se logra ejecutando la política dentro de los límites establecidos utilizando los métodos apropiados de planear, organizar, dirigir y controlar, es decir, -el management protocoliza la diferenciación entre los

dueños del negocio y quienes lo direccionan y/o dirigen sin ser estos ejecutivos, obreros o empleados operativos.

4. El aprendizaje es un proceso que se desarrolla en situaciones sociales, propiciadas principalmente por la escuela. En la Universidad, y especialmente en la biblioteca, se utilizan herramientas de la cultura y de la comunidad pedagógica para que el individuo vaya aprendiendo e incorporando nuevos significados en diferentes escenarios sociales que requieren interpretar correctamente las demandas y actuar proactivamente a sus necesidades. En este sentido, una de las tantas funciones en las que está inmersa la biblioteca universitaria es brindar a sus empleados y/o funcionarios las bases necesarias que los prepare para enfrentar con éxito las situaciones que se les vayan presentando. Todo esto a través de la adquisición de conocimientos, hábitos y valores que son inculcados por sus directores, líderes y jefes a través de la cultura organizacional.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aktouf, Omar. (2001). *Introducción general. LA ADMINISTRACIÓN TRADICIONAL: DESDE LAS TEORÍAS CLÁSICAS A LOS CUESTIONAMIENTOS RITUALES. REVISIÓN Y DISCUSIÓN.* Pág. 25-50.: *La Administración: Entre Tradición y Renovación.* Cali: Artes Gráficas. (4ª edición en español)
- Aktouf, Omar. (2001). *TEORÍAS CLÁSICAS DE LA ADMINISTRACIÓN. ORÍGENES, FUNDAMENTOS, INTERPRETACIONES Y ABUSOS.* Págs. 53-101.: *La Administración: Entre Tradición y Renovación.* Cali: Artes Gráficas. (4ª edición en español).
- Alonso, Luis. E.,& Fernández, Carlos. (2006). *EL IMAGINARIO MANAGERIAL: EL DISCURSO DE LA FLUIDEZ EN LA SOCIEDAD ECONÓMICA.* En: *Política y Sociedad*, Vol. 43. Núm. 2. Págs. 127-151.
- Bateson, Gregory (1998). *PASOS HACIA UNA ECOLOGÍA DE LA MENTE. UNA APROXIMACIÓN REVOLUCIONARIA A LA AUTOCOMPRENSIÓN DEL HOMBRE.* Buenos Aires: Editorial Lohlé-Lumen

- Bertalanffy , Ludwing von (1940): *TEORÍA GENERAL DE SISTEMAS. FUNDAMENTOS, DESARROLLO, APLICACIONES*. México: Fondo de cultura económica.
- Cangelosi, V., Dill, W. (1965). *ORGANIZATIONAL LEARNING: OBSERVATIONS TOWARD A THEORY*. ADMINISTRATIVE SCIENCE QUARTERLY, 10 (2) 175-203.
- Dubet, François (2006). *EL DECLIVE DE LA INSTITUCIÓN, PROFESIONES, SUJETOS E INDIVIDUOS EN LA MODERNIDAD*. Barcelona: Gedisa editorial.
- Garvin, D. (2000) *CREAR UNA ORGANIZACIÓN QUE APRENDE*. En Gestión del Conocimiento. Harvard Business Review.
- Garzón Castrillón, Manuel. (2008). *MODELO TEÓRICO PARA EL APRENDIZAJE ORGANIZACIONAL*. En pensamiento y gestión (24). P. 195-224. Recuperado de <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/pensamiento/article/viewFile/3507/2242>
- Lash, Scott; Urry, John (1998). *ECONOMÍAS DE SIGNOS Y ESPACIO. SOBRE EL CAPITALISMO DE LA POSORGANIZACIÓN*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- López Yáñez, Julián (2005). *ANALIZANDO ORGANIZACIONES EDUCATIVAS DESDE UNA PERSPECTIVA COMPLEJO*. Madrid: Ediciones Akal.
- Luhmann, Niklas (1997). *LA SOCIEDAD COMO SISTEMA. Págs. 85-99. Después de la modernidad: nuevas filosofías de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Liotard, Jean-Francois (2000). *LA CONDICIÓN POSTMODERNA: INFORME SOBRE EL SABER*. Madrid: Cátedra
- Molina Gómez, Carlos Alberto (2011): *EXPEDICIÓN HACIA EL INTERIOR*. Cali: Universidad San Buenaventura seccional Cali
- Morin, Edgar (1998). *INTRODUCCIÓN AL PENSAMIENTO COMPLEJO*. Barcelona: Gedisa Editorial. (2ª edición en español)
- Nonaka, I. y Takeuchi H. (1999) *LA ORGANIZACIÓN CREADORA DE CONOCIMIENTO*. Oxford
- Senge. Peter (2009). *LA QUINTA DISCIPLINA: EL ARTE Y LA PRÁCTICA DE LA ORGANIZACIÓN ABIERTA AL APRENDIZAJE*. Buenos Aires: Granica

WHAT IS SYSTEMS THEORY? (2016). Environment and ecology. Recuperado de <http://environment-ecology.com/general-systems-theory/137-what-is-systems-theory.html>

**8.**

**EDUCACIÓN PARA LA VIVENCIA DE LOS  
DERECHOS HUMANOS DESDE EL  
RECONOCIMIENTO  
Y EL HUMANISMO DEL OTRO**

**LEDYS ALCIRA ARRIETA PEREZ**

**MARIA ALEJANDRA TABORDA CARO**

Los derechos humanos como condición humana que respalda la dignidad de las personas, pueden abordarse desde el reconocimiento que se da cada individuo como portador de derechos y así mismo reconoce a sus semejantes como portadores de derechos. El reconocimiento del otro y del propio ser de cada persona, son acciones propias del desarrollo de los derechos humanos en sociedad.

En el Humanismo de Emmanuel Levinas se deja ver la importancia del reconocimiento del otro para poder reconocerse a sí mismo, desde esa construcción del reconocimiento los individuos se humanizan, pues, asimilan al otro como persona social, igual e inherente a él, portadoras de los mismo derechos y así se puede gestar la construcción de una sociedad de respeto y reconocimiento social entre los individuos que se relacionan, identificándose y reconociéndose entre todos como personas con las mismas facultades.

Desde esta perspectiva la presente investigación pretende describir cómo se puede desarrollar desde la escuela la educación para la vivencia de los derechos humanos desde el reconocimiento y humanismo del otro. Contemplando que el trabajo en la escuela se puede direccionar con la pedagogía de la alteridad, la cual se fundamenta en el reconocimiento y respeto por los individuos que se rodean. Esta pedagogía se analiza desde el trabajo de los derechos humanos en el aula a través de los modelos pedagógicos, y permite comprender los modelos pedagógicos compatibles con el estudio de los derechos humanos a partir del reconocimiento del otro.

**Emmanuel Levinas en su libro *Humanismo del Otro Hombre*** presenta las relaciones de los individuos como la acción que permite comprender al otro por medio de su cuerpo y lenguaje, a través de la interacción que se tenga entre una o más personas. Cuando el hombre conoce al otro hombre y se identifica con él, comprende que sus necesidades son las mismas, se está reconociendo así mismo en el otro y respeta al otro como individuo pensante y viviente al igual que sí mismo.

El lenguaje “señalaría la noción misma de cultura- consiste en hacer brillar, más allá del *dato*, al ser en su conjunto. El dato tomaría una significación a partir de esta totalidad” (Levinas, 2009, p. 26). Se comprende así la expresión del lenguaje como el discurso verbal de las personas que está influenciado por los procesos culturales de sus vivencias, y ese lenguaje permite hacer brillar a quien lo expresa pues se muestra a él mismo en su

discurso, el cual va más allá del dato que es el tema que se trata, y permite que quien lo escuche comprenda al ser que esta hablando.

El dato del lenguaje se manifiesta bajo una totalidad que “sería una conjunción o un ordenamiento creador e imprevisible” (Levinas, 2009, p. 26) que interviene en una significación como “totalidad iluminadora y necesaria a la percepción misma- es un ordenamiento libre y creador: el ojo que ve está *esencialmente* en un cuerpo que es también mano y órgano de fonación, actividad creadora por el gesto y el lenguaje” (Levinas, 2009, p. 27). Es decir que el conjunto del ser es visto como la relación entre el cuerpo y el lenguaje, quienes crean un dato de forma espontánea.

El ojo que persive se encuentra en un cuerpo que persive lo que quiere emitir el otro cuerpo que expresa gestos con su cuerpo a la hora que hablar, y así, da iluminación al hombre que muestra y da a conocer sentimientos que se convierten en datos para el otro hombre que lo observa. Es entonces donde los cuerpos de los sujetos y sus lenguajes construyen relaciones que permiten que dos individuos se conozcan mutuamente.

El conocimiento se crea con la ayuda del cuerpo, que “es el hecho que el pensar se sumerge en el mundo que piensa y, en consecuencia, expresa este mundo al mismo tiempo que lo piensa” (Levinas, 2009, p. 31). Esto es el hombre al comunicarse con el otro hombre lo hace a través de su cuerpo, al momento de pensar y decir lo que piensa el realiza movimientos con su cuerpo al mover las manos, a la hora de señalar, pararse y hasta moverse. Son los movimientos del cuerpo que crean un conocimiento en sus gesticulaciones que permiten percibir su mundo. Visto así:

No somos sujeto del mundo y parte del mundo desde dos puntos de vista diferentes, sino que, en la expresión, somos sujeto y parte a la vez. Percibir es a la vez recibir y expresar por una especie de prolepsia. Sabemos por el gesto imitar lo visible y coincidir con el gesto *visto*: en la percepción, *nuestro* cuerpo es también el "delegado" del *Ser*. (Levinas, 2009, p. 31).

El lenguaje y el cuerpo son un conjunto que forman el ser como creador de conocimiento con otro ser, pero solo se crea ese conocimiento cuando las ideas del individuo se crean, y en “el pensar mismo se inserta en la cultura a través del gesto verbal del cuerpo que lo precede y lo supera. La cultura objetiva a la cual, por la creación verbal, agrega algo nuevo, lo ilumina y lo guía” (Levinas, 2009, p. 30). Las ideas expresadas a través del

lenguaje son producto de la cultura y es la manifestación de lo vivido a través de la mente reflejado en el lenguaje y cuerpo haciendo posible la comprensión del ser.

El humanismo del otro hombre se refleja en las relaciones personales de los individuos, cuando las personas se comunican y expresan sus sentimientos y vivencias crean una interacción que les permite comprender al otro. Cuando comprendes al otro comprendes su esencia, su ser y despiertas el humanismo del otro hombre reconociendo al otro hombre como un ser sensible que vive y convive en su propio entorno.

Así mismo el hombre que comprende al otro se reconoce así mismo y comprende sus propias vicencias y su propio ser. Son las relaciones humanas las que permiten que se comprenda al otro en toda su esencia, pues al comprender y conocer al otro se comprende y reconoce el mismo hombre. No es un reflejo del otro en el hombre que lo conoce, si no, la identificación de las personas como individuos iguales y con las mismas facultades humanas.

El reconocimiento del otro es una relación social que dentro de la educación en derechos humanos puede intervenir como el reconocimiento de cada individuo portador de derechos humanos. En el conocimiento de los derechos humanos el humanismo se puede reflejar en la creación del conocimiento de los derechos, que se obtiene cuando las personas se relacionan y comprenden el valor de cada ciudadano dentro de una comunidad social y se respetan los unos con los otros como hombres de derechos.

Los derechos humanos son contemplados desde el otro para Levinas, así lo sostiene Monsalve (2017), quien determina que para Levinas es imposible hablar de derechos humanos sin contemplar al otro, y que la construcción de los derechos humanos se da a partir del reconocimiento de los demás, respetando las percepciones sociales, culturales, religiosas y todas las condiciones sociales.

“El otro para Levinas es ese ser que nos invita a su encuentro no para conocerlo ni dominarlo, sino para acogerlo tal como es” (Monsalve, 2017, p. 464) es así que la mirada hacia el otro no es en búsqueda de detenerlo o juzgar su actuar si no para acercarse a este y reconocerlo tal y como es, es repetir su punto de vista sin importar las diferencias con el pensamiento del individuo que lo está conociendo.

Dejar ser al otro y reconocerlo como es, es crear responsabilidad con el otro, es no dejarlo de lado, si no que el sujeto deja de ser él para conocer al otro y comprender su condición y ayudarse mutuamente. “Es decir, si abandonamos al otro en su mayor vulnerabilidad,

nos convertimos en cómplices de su sufrimiento” (Monsalve, 2017, p. 465). Ayudar al otro en su vulnerabilidad nos permite conocer los derechos del otro, como derechos de todos, desde esta mirada Levinas determina:

Reconocer la vulnerabilidad del otro nos lleva a reconocer los derechos de los otros. “*El derecho del hombre, absoluta y originalmente*, no adquiere sentido sino en el *otro*”. Visto de esta manera, los derechos humanos –como derechos de los hombres– son un asunto ético. No se puede hablar de derechos de los hombres, si no se tiene en cuenta la presencia del otro, pues el otro es el sujeto de derecho porque nos interpela a su encuentro, a su reconocimiento y a ser partícipes de su vulnerabilidad. (Monsalve, 2017, p. 465).

La vulnerabilidad desde el reconocimiento del otro en los derechos humanos para Levinas permite para los hombres y mujeres conocerse y acertarse los unos con los otros y apoyarse entre todos para así salir de la vulneración de los derechos y pasar a la reparación, difusión y defensa de sus derechos.

El reconocimiento de los derechos para cada hombre no está en la trascendencia que tengan estos para sí solos, si no, en el conocimiento de los procesos sociales que enfrentan las personas en su diario vivir, y es el reconocimiento de todos como actores sociales que se encuentran inmersos en la vulneración de sus derechos lo que les permitiera comprender que es en conjunto como pueden defender y ejercer sus derechos humanos.

El respeto y reconocimiento del otro son reflejos fundamentales de la **pedagogía de la alteridad**, que se plantea como una perspectiva de la comprensión edificadora donde el docente “hace de su acto formador un laboratorio de vivencia, de acogimiento del otro en su especificidad, de reconocimiento y respeto por sus intereses, creencias, motivaciones, cultura y historicidad” (Arboleda, 2014, p.10). Para este autor el docente se entrega al estudiante buscando complementarlo y así desarrollar la formación educativa, pero mirando esta posición:

No con la finalidad de completarlos, como si fuesen cada uno un recipiente, sino con el propósito último de anidarlos en sí mismo como otros que lo configuran y descentran de cualquier posibilidad yóica o ensimismada, acto en virtud del cual él mismo se afirma como educador y como persona, como partícipe ético político de la construcción de

escenarios favorables a la vida y a los procesos de humanización. De afirmación de la alteridad (Arboleda, 2014, p.10).

Este proceso de entrega que realiza el docente hacia los educando es una forma de reconocimiento de los mismo, el docente pretende relacionarse con sus niños y niñas mirandolos como persanas que necesitan compañía en su proceso academico y a los que el se entrega como un guia que les permitirá desarrollar sus aprendizajes, se concibe aquí una relación entre seres que se respetan y ayudan mutuamente, es decir “la educación y la pedagogía, basadas en esta perspectiva de alteridad centrada en la relación ética con el otro, insuflan el proceso de humanización” (Arboleda, 2014, p.10).

Este proceso permite al docente crear responsabilidad y confianza ante los estudiantes en toda su labor, proponiendose “acoger y acompañar a aquel en su otredad, limitaciones, potenciales y singularidad, aportándole lo que mejor pueda en la construcción de su subjetividad” (Arboleda, 2014, p.11) es un mecanismo de fortalecimiento de la labor docente y del reconocimiento del estudiante, y no es crear atención haci los que se crea tienen mayor dificultades o situaciones conflejas en su forma de aprendizaje, es ver y acoger a todos los estudiantes de la misma manera, con el mismo reconocimiento y la misma disposición y entrega para fortalecer sus habilidades.

Se determina que “la relación más radical y originaria que se establece entre maestro y alumno, en una situación educativa, es una relación ética que se traduce en una actitud de acogida y un compromiso con el educando, es decir, hacerse cargo de él” (Arboleda, 2014, p.11) es la forma de apoyar al estudiante y que el se sienta acompañado y vea a su docente con respeto y como un pilar de aprendizaje que lo insentiva a seguir adelante, y aprovechar todas sus capacidades para construir conocimientos.

El reconocimiento del docente al estudiante y del estudiante al docente es un reconocimiento mutuo, y “de esta manera, tal relación implica, además, una acogida gratuita y desinteresada que se presta al alumno para que este perciba que es alguien y que es reconocido en su singularidad personal” (Arboleda, 2014, p.11) permite crear en los estudiantes un reconocimiento propio, donde cada educando se contemple así mismo como un ser pensante, activo e importante para todos los que lo rodean.

Esta pedagogia de la alteridad permite crear en los formadores un objetivo humanizador, puesto que al reconocer a los estudiantes como seres iguales e importantes como él, se crea una mirada pedagogica de entrega y respeto por cada estudiante con el que se

trabaja, y lo más significativo es transmitirles a los niños y niñas desde el aula la importancia de cada uno de ellos como individuos. Esto les permite identificarse y reconocerse como actores sociales que conviven con un conjunto de personas con sus mismas condiciones, y que merecen el mismo respeto y reconocimiento que todos y cada uno de los hombres y las mujeres de su entorno.

El trabajo en el aula es una relación constante entre docentes y alumnos que conlleva a la transmisión y creación de conocimientos, esta construcción de conocimientos en las escuelas se desarrolla desde los **modelos pedagógicos**, que contemplan los planteles dentro de su proyecto educativo, encaminados en sus lineamientos de formación. Frente a la estructura de trabajo de los modelos pedagógicos Vallejo (2014) estipula la pedagogía de la alteridad como un modo de habitar y comprender la experiencia educativa del presente, para este autor “dicha pedagogía tiene unas pretensiones muy claras en cuanto al quehacer académico como tal, en tanto que lo que busca es la recuperación de la palabra del otro” (Vallejo, 2014, p. 115).

Se deja ver en esta mirada pedagógica el reconocimiento del otro, una identificación y reconocimiento de la otra persona como sujeto que puede comunicarse y no solo limitarse a escuchar. Para Vallejo la comunicación que entablan los alumnos con sus docentes son procesos que permiten la relación y creación de nuevos conocimientos “el discurso de la alteridad en esencia brinda la posibilidad que dentro del aula de clase se entremezclen las voces, los pensamientos, las construcciones argumentativas y la claridad conceptual” (2014, p. 16). En otra postura que presenta el autor, determina:

Esta pedagogía es la portadora del sueño prometeico, del conocimiento que ya no es de un solo individuo, sino que es de muchos hombres. La palabra del otro se derrama y se dibuja con las subjetividades de los otros, para crear personas libres y comprometidas con el cambio y la transformación. (Vallejo, 2014, p. 16).

El conocimiento dentro de la pedagogía de la alteridad no le pertenece a un individuo ni a un grupo minoritario, si no, a todos los individuos inmersos en la creación de conocimientos. En este caso dentro del aula la atención no está puesta en el docente o en uno o pocos estudiantes, está puesta la atención en todos los estudiantes y se les permite a todos compartir su postura frente a la realidad que se está contemplando o socializando. No es más, que dar participación con su palabra a los educando, para que puedan expresar el análisis que ellos hagan de las situaciones o temas de interés que estén puestos en la clase.

Ahora bien desde lo académico para comprender un modelo pedagógico se deben tener en cuenta para Vallejo, dos aspectos: la didáctica y el currículo. La “didáctica es el discurso por el cual se ha pensado la enseñanza y las formas más adecuadas para poder transmitir el conocimiento; y a su vez, para la comprensión de las diversas concepciones que tiene el mundo en su conjunto” (2014, p. 16), por su parte el “el currículo, aquel que se constituye como derrotero predominante en la construcción de procedimientos y planificaciones que tienen como pretensión registrar” (2014, p. 16).

Esta determinación permite concibir como focos fundamentales de los modelos pedagógicos primero la didáctica, puesto que en ella se encuentran las formas de transmitir el conocimiento, que para Vallejo no se trata de una transmisión de conceptualización teórica “porque esa es la tarea que realiza la pedagogía, sino como el discurso que se dirige más concretamente hacia la acción educativa como tal” (2014, p. 16), es decir busca las estrategias para desarrollar el conocimiento. Como segundo foco está el currículo, quien se encarga de ser la guía principal de la escuela, en el se encuentran registrados los procesos de formación y permite crear una orientación específica del paso a paso que se desea trabajar en la escuela.

Los modelos pedagógicos para Vallejo (2014), buscan satisfacer las necesidades académicas y permitir el desarrollo de la educación, entre tanto cada modelo pedagógico cuenta con sus propios objetivos y lineamientos de formación educativa, reflejados a continuación. En el modelo tradicional el docente transmite la información al estudiante, el modelo conductista busca que los estudiantes sean productivos, el docente da las pautas para que ellos adquieran el conocimiento y puedan así desarrollar tareas específicas.

En el modelo del desarrollo los docentes buscan que los estudiantes desarrollen sus pensamientos y creen aprendizajes significativos, por último el modelo pedagógico social busca el desarrollo del individuo en la sociedad desde lo material hasta lo cultural, en la escuela se busca que los niños desarrollen su personalidad y el aprendizaje es colectivo. Como modelos pedagógicos:

estas cuatro perspectivas pedagógicas han marcado una ruta en los procesos de enseñanza y aprendizaje, han posibilitado la educación y la formación de los seres humanos a lo largo del siglo XX. No obstante, durante los últimos años del siglo pasado se ha comenzado a erigir otra propuesta pedagógica, que de cierta forma posee elementos similares a la pedagogía social y a la pedagogía para el desarrollo, en tanto se le da

participación activa a ese otro que está en un proceso de aprendizaje continuo. (Vallejo, 2014, p. 119).

Es entonces donde esa mirada hacia el otro es el objetivo principal de la pedagogía de la alteridad, dando así esta pedagogía para Vallejo, una mirada de innovación educativa:

La pedagogía de la alteridad entonces, se inscribe en una propuesta renovada en la que verdaderamente se le ofrece valor al otro, dándole nombre, cuerpo, y por sobre todas las cosas, palabra para que pueda expresar sus razones, pensamiento, argumentos en pro de volver la práctica educativa, y el aula de clase como tal, un espacio más vivo, de mayor interacción para la enseñanza y el aprendizaje mutuos. (2014, p. 120).

Permite esta propuesta educativa que la educación desde el aula se encamine en escuchar y permitirle a los individuos que sean autónomos en la creación de su conocimiento, y, permitan con su punto de vista abrir una nueva visión y análisis a los que lo escuchan, y así, ese otro que escucha pueda abrirse a nuevas miradas de analizar su realidad. Se contempla entonces para Vallejo, que la pedagogía de la alteridad se fundamenta en:

El principio de la alteridad, que aboga por el reconocimiento del otro, de su palabra, de su voz, de sus formas de comprender y concebir el mundo. La pedagogía de la alteridad se convierte en un modelo que permite volver a reencantar la realidad, narrarla y experimentarla de múltiples maneras. Es una perspectiva que le abre las puertas a un contexto no totalitario, a una existencia constructora de sentidos y significaciones que permitan la complicidad del alumno y del maestro, y no su imposibilidad y extrañeza. (2014, p. 121).

La escuela es un entorno de relaciones diarias que permite vivir experiencias y a través de ellas comprender las situaciones sociales que conforman la sociedad, es aquí en la escuela en esa constante relación entre docentes - alumnos, alumnos - alumnos, donde la pedagogía de la alteridad permite reconocer al otro como portador de conocimientos y facilitador de un nuevo panorama y una nueva visión de lo que le rodea a cada individuo, a ese individuo que identifica y reconoce a su semejante y junto con él descubre su sociedad. Así pues para Vallejo, la interacción en la escuela está:

Plagado de relaciones, de encuentros y desencuentros con la palabra, con las formas de mirar e interpretar el mundo, tanto el propio como el del otro. Es un contexto donde se sitúan acontecimientos que marcan de por vida, momentos, instantes que modifican

comportamientos vitales y permiten mantener la tensión entre lo conocido y lo por conocer, entre lo que ha venido y lo que vendrá, entre la comprensión del pasado y el deseo por un futuro promisorio. (2014, p. 122).

La interacción en la escuela es mirada desde la pedagogía de la alteridad por Vallejo (2014), como una interacción humanizadora, puesto que permite a hombres y mujeres respetarse entre ellos al promover el reconocimiento del pensamiento de cada persona.

Esa visión de humanidad debe estar siempre presente en la mente de quien pretenda enseñar, de quien busque compartir el conocimiento con los otros, esos que con el tiempo los volverá sus íntimos cómplices. Una pedagogía de la alteridad que también esté reflejada por ese aspecto, el de la humanidad, es necesario en la práctica educativa, porque es indispensable para abrirle paso a las formas en las cuales el otro puede narrarse y sentirse plenamente acogido. (Vallejo, 2014, p. 122).

El educando en la pedagogía de la alteridad no es un transmisor de conocimiento si no un constructor de conocimiento, el aprende de los estudiantes y permite que los estudiantes aprendan de él. Un aprendizaje encaminado al surgimiento de nuevos conocimientos. Esa es la relación de complicidad que la alteridad permite entablar en el aula de clases. Es así como la pedagogía de la alteridad para Vallejo, se convierte en una:

Alternativa para modificar las estructuras del lenguaje dentro del aula de clase. Es una propuesta que mira a los ojos al otro, que le da valor y lo purifica de humanidad, que reconfigura, o al menos esa es su pretensión, los modos de concebir el mundo y ponerlo en un estado de re-creación permanente. (2014, 124).

Se puede determinar que para la pedagogía de la alteridad no hay un modelo pedagógico determinado ni un único modelo que permita trabajarla, pero, el objetivo de la pedagogía de la alteridad se permite trabajar desde un modelo pedagógico que tenga en cuenta al otro, es decir a los sujetos inmersos en la enseñanza.

Se debe tener presente que los modelos pedagógicos que permiten el desarrollo adecuado de la alteridad son los que dan protagonismo a todos los individuos, permitiéndoles expresarse y compartir puntos de vista, ideas, críticas, análisis y cualquier manifestación frente a sus vivencias, situación social o tema de interés que se presenten en el aula de clases. Esta voz del otro y respeto por su opinión genera respeto para el desarrollo social de cada comunidad educativa.

## REFERENCIAS

Levinas, E. (2009). Humanismo del Otro Hombre. **siglo xxi editores, s.a. de c.v.** CERRO DEL AGUA 248. ROMERO DE TERREROS. 04310, MEXICO. D F.

Villa Monsalve, J. (2017). Emmanuel Levinas y Seyla Benhabib: derechos humanos como derechos de los otros. *Perseitas*, 5(2), 461-478

DOI:<https://doi.org/10.21501/23461780.2425>

Arboleda, J. C. (2014). La pedagogía de la alteridad en la perspectiva de la comprensión edificadora. *Revista de Educación & Pensamiento Colegio Hispanoamericano*.

Vallejo, V. S. (2014). LA PEDAGOGÍA DE LA ALTERIDAD: UN MODO DE HABITAR Y COMPRENDER LA EXPERIENCIA EDUCATIVA DEL PRESENTE. *Revista Fundación Universitaria Luis Amigó* | Vol. 1 | No. 2 | pp. 114-125 | julio-diciembre | 2014 | ISSN 2382-3410 | Medellín – Colombia.

## 9.

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

Ernesto Luis Reytor Garriga<sup>19</sup>,  
Universidad de Granma, Cuba.

### 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, 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

## **INTRODUCCIÓN**

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 impone apostar por una formación cada vez más integral expresada en la formación de valores en los profesionales 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 Curriculum, como representación del ideal que deben alcanzar los egresados de las diferentes

carreras. Es importante identificar acertadamente en este documento rector, los problemas profesionales, o sea, 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.

Particularmente, la carrera Licenciatura en Educación Español Literatura tiene como objetivo egresar a un profesional que domine el sistema de la lengua, a través de su uso en el discurso, teniendo en cuenta la diversidad de estilos, y que sepa utilizar los recursos lingüísticos en las diferentes situaciones comunicativas que ha de enfrentar.

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.

Montaña 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.

Derivado de esta definición se sugiere un grupo de capacidades implícitas en el desarrollo de esta competencia que los profesionales en formación deben alcanzar:

- Decodificación y descripción de los sistemas sígnicos (verbales y no verbales) que componen el texto.
- Determinación de la realidad semiotizada
- Elaboración de significados en la interacción con el texto a partir de la relación entre los diferentes signos que convergen.
- Determinación a través de inferencias de las intenciones del autor.
- Socialización de las opiniones relativas a la interpretación de los mensajes.
- Extensión de la información contenida en el texto
- Traducción del mensaje expresado en el lenguaje visual a otros códigos (escrito, oral).

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 N° 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.

## 10.

# LA COMPRENSIÓN DEL LIBRO-ÁLBUM COMO MEDIACIÓN PARA EL DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA

*Understanding the book-album as a mediation for socioemotional  
development in primary education*

Karen Lorena Rodríguez Turriago<sup>20</sup>

### Resumen

La ley general de educación en Colombia ley 115 de 1994 promueve la formación integral dentro de los planes de estudio, esta pretensión se materializa en la difusión de la misión institucional de algunos establecimientos educativos en los que reposan ideas como “educar para la vida” ,“proyecto de vida” ,“mejores ciudadanos”, entre otras, de ahí que, pensar en educación integral es comprender que cognición y emoción son procesos complementarios que fortalecen y coadyuvan en la formación de las personas, sin embargo, la enseñanza de la literatura en la escuela se ha centrado en la función lingüística, desvinculando las emociones como parte fundamental del proceso. Este estudio apuesta por la conexión entre el libro-álbum y el desarrollo de habilidades socio-emocionales, con el propósito de consolidar, no solo competencias de tipo cognitivo, sino también, de tipo estético y emocional. Desde el plano cognitivo, busca favorecer la comprensión a través de modelos interactivos ya construidos y, a partir de ellos,

---

<sup>20</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. Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8770-9383>

diseñar alguno que permita la comprensión de la imagen. 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. Desde el plano emocional y en mediación con la de la literatura, se espera potenciar habilidades como: el liderazgo, la empatía, el reconocimiento de las propias emociones y el manejo de las relaciones con los demás.

**Palabras clave:** Habilidades socio-emocionales, modelos de comprensión, libro-álbum, literatura infantil, alfabetización visual.

## Summary

The General Law of Education in Colombia, Law 115 of 1994, promotes integral education within the curricula, this claim is materialized in the spread of the institutional mission of some educational establishments in which ideas such as "educate for life", "life project", "better citizens", among others, rest. Hence, to think of integral education is to understand that cognition and emotion are complementary processes that strengthen and contribute to the formation of people, however, the teaching of literature in school has been focused on the linguistic function, leaving out emotions as a fundamental part of the process. This study focuses on the connection between the book-album and the development of socio-emotional skills, with the purpose of consolidating not only cognitive, but also aesthetic and emotional competencies. From a cognitive perspective, it seeks to promote understanding through interactive models already built and, from these models, to design one that allows the understanding of the image. Likewise, it aims to improve the teaching of visual literacy and its grammar, an essential knowledge for a literary reader facing an artistic object such as the book-album. From an emotional approach and in mediation with literature, it is expected to enhance skills such as: leadership, empathy, recognition of one's own emotions and emotional management of relationships with others.

**Key words:** social-emotional skills, comprehension models, album book, children's literature, visual literacy.

*Mi experiencia del mundo constituye en gran medida mi vida interior,  
y mi vida interior tiene que ver con lo que yo soy en el mundo*

Pinar (1999)

El hecho de darle prioridad a la formación del ser humano ha calado en nuestro sistema educativo de manera paulatina, pero requiere trascender del papel a la práctica. Un ejemplo de ello se evidencia en la difusión de la misión institucional de algunos establecimientos educativos en los que reposan ideas como “educar para la vida”, “la formación integral”, y “el proyecto de vida” 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, a pesar de que en la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), el curriculum contemple la formación integral dentro de los planes de estudio (p. 20). En tal sentido, pensar en educación integral es comprender que cognición y emoción son procesos complementarios que fortalecen y coadyuvan en la formación de las personas.

Sin embargo, 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; este es uno de los problemas que evidencia la enseñanza de la literatura, tal como lo aseveran algunos investigadores, entre ellos, Puerto (2015), quien sostiene que la lectura actualmente en las aulas es asumida como actividad de decodificación, una lectura mecanicista que se realiza de izquierda a derecha, y un sujeto pasivo que se limita a responder preguntas de tipo literal referentes al texto.

Así, el presente ensayo apuesta por establecer la conexión entre el *libro-álbum*<sup>21</sup> y el desarrollo de habilidades socio-emocionales con el propósito de consolidar no solo competencias de tipo cognitivo, sino también, de tipo emocional, ya que el papel de la literatura trasciende el hecho de la decodificación del signo, tal como se declara en los Estándares Básicos de Competencias (2006), cuando señalan que la formación en literatura busca convertir el goce literario en objeto de comunicación pedagógica para incidir en el desarrollo de competencias relacionadas con lo estético y emocional, entre otras (p. 26).

Trascender el código escrito y explorar el código no verbal invita a escudriñar el componente estético del libro-álbum, en el cual 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 un profundo significado. También 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. Otro aspecto importante es el relacionado con los elementos de diseño gráfico, tales como la doble página, la tensión verticalidad/horizontalidad, la simultaneidad visual y la tipografía. La doble página—elemento adicional—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, según Vásquez (2014) 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”.

---

<sup>21</sup> Vásquez Rodríguez (2014) “un libro álbum es aquel tipo de libro en el que las imágenes y el texto guardan una relación de correspondencia, interacción o interdependencia significativa. En el libro álbum tanto el texto como la imagen son igualmente importantes y su lectura requiere atender a los elementos propios de la narrativa como aquellos otros propios de la imagen”.

En muchas ocasiones, estos elementos gráficos tan importantes para la interpretación son descuidados y olvidados por quienes cumplen el rol de mediadores, y se pasa por alto, por ejemplo, un signo 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 de 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 aspecto que se destaca, en cuanto a la composición del libro-álbum es la adopción que del cine ha retomado este tipo de textos. Observamos en gran variedad de libros-álbum técnicas de registro visual como: la secuencia, los encuadres, los planos, el recorte de la figura, la visión subjetiva, la angulación, que se han ido incorporando a 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, “favorecería” el fortalecimiento de habilidades de tipo emocional pues su lectura pone al descubierto 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. Al respecto, Green citada por Pinar (2014), afirma que “la experiencia estética en el currículo implica asumir nuestra existencia como seres en búsqueda de significado” (p. 35).

En tal sentido, investigaciones como la de Fittipaldi (2013) sostienen que el libro-álbum no solo colabora en la formación intelectual de los lectores, 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).

La clave para la interiorización puede apoyarse en algunas estrategias expuestas por diferentes autores. Por ejemplo, Riquelme (2011) afirma que la lectura mediada provoca espacios a través de situaciones de lectura que ponen al descubierto temores, alegrías, acuerdos y desacuerdos; dicho de otro modo, estas experiencias favorecen el reconocimiento de las emociones propias reflejadas en el otro, actividad que lleva implícito el estímulo 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.

En esa misma perspectiva, Puerto (2015) sostiene que la articulación entre imagen y lengua, que ofrece este formato, induce al niño a reconstruir el texto, 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 lo anterior, Mata (2014) reflexiona sobre el papel de la lectura en la interiorización de aquellas situaciones propias de los personajes que, en muchas ocasiones, brindan un mayor entendimiento de las experiencias reales que vive el niño en su vida diaria pero, aunque esta literatura suscite la reflexión, no asegura un cambio en el comportamiento moral del lector, lo que sí es probable, es 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”. (Diamond, 1991; Murdoch, 1998; Nussbaum, 2005).

Estas concepciones reconocen que el arte faculta la capacidad de sentir, de expresar nuestras emociones y sentimientos más profundos; por ello, favorecer la exploración del libro-álbum (considerándolo como un objeto artístico) crea una fuerte interconexión en la construcción de los significados narrativos y emocionales.

Por consiguiente, la lectura literaria debe ampliar su mirada hacia la enseñanza y el aprendizaje de la alfabetización visual y su gramática para comprender los significados transmitidos por las imágenes, ya que también es deber de la escuela enseñar a leer el código icónico. Cabe, entonces, preguntarse ¿cuál es el sentido que los niños le 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, 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, siempre y cuando el mediador de lectura literaria sea conocedor de la gramática visual y genere el vínculo entre el texto, el contexto y el lector.

Por lo tanto, el papel del mediador es 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; en esa medida, debe valerse de otros componentes propios del lenguaje no verbal y paraverbal. En este último, la entonación, el tono y el ritmo adecuado 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. En ese sentido, es relevante el dominio que el mediador tenga respecto a la materialidad del libro-álbum, así, aspectos físicos como portada, contraportada, guardas y formato son elementos clave en la narración para la recepción e interpretación visual presente en estos. De ahí que Vásquez (2014) exprese que no se puede pasar por alto el formato del libro-

álbum, pues cada elemento comunica cosas diferentes e invita a una lectura particular (p. 339).

Así, uno de los retos por parte del maestro es comprender la gramática visual y enfatizar en la importancia de generar ambientes de aula que propicien en los estudiantes el establecimiento de relaciones equilibradas emocionalmente consigo mismos y con los demás. Por esta razón, se requiere afianzar en ellos herramientas que les facilite tener conciencia de sí mismos, controlar sus emociones, tener empatía para reconocerse en el otro y sostener buenas relaciones con los demás; en otras palabras, el aula será un espacio para convivir y aprender felizmente. El reconocimiento de estas habilidades y las estrategias que use el maestro para potenciarlas, dotará a los niños del saber necesario para actuar en su ambiente. Enseñarles sobre la importancia de tener conciencia de sí mismos facilita que los conocimientos sean interiorizados, lo que genera un agradable clima de aula que se puede traducir en un espacio propicio para el aprendizaje.

Así las cosas, la educación literaria, desde el plano ético-estético, constituye 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 por la materialidad del libro-álbum como por el contenido del mismo. En suma, 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, como se ha mencionado, 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.

Finalmente, resulta relevante 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, el contexto y el lector.

## Referencias bibliográficas

Consejo, E. (2011). "Peritextos del siglo XXI. Las guardas en el discurso literario infantil". *Ocnos*, 7, 111-122. ISSN: 1885-446X

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)

García-Garduño, J. M. (2014). "Estudio introductorio". En W. Pinar (autor). *La teoría del currículum*. Madrid: Narcea.

Ley General de Educación (Ley 115 de 1994). Artículo 76 de febrero 08 de 1994 (Colombia).

Mata, J. (2014). "Ética, literatura infantil y formación literaria". *Impossibilia* N° 8, (págs. 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.

## LAS PRÁCTICAS EVALUATIVAS DOCENTES Y LA PREGUNTA POR EL SUJETO<sup>22</sup>

Teaching evaluation practices and the question about the subject

Claudia Lineth Ibargüen Córdoba<sup>23</sup>

---

Allá en tiempos muy remotos, un día de los más calurosos del invierno, el Director de la Escuela entró sorpresivamente al aula en que el Grillo daba a los Grillitos su clase sobre el arte de cantar, precisamente en el momento de la exposición en que les explicaba que la voz del Grillo era la mejor y la más bella entre todas las voces, pues se producía mediante el adecuado frotamiento de las alas contra los costados, en tanto que los pájaros cantaban tan mal porque se empeñaban en hacerlo con la garganta, evidentemente el órgano del cuerpo humano menos indicado para emitir sonidos dulces y armoniosos. Al escuchar aquello, el Director, que era un Grillo muy viejo y muy sabio, asintió varias veces con la cabeza y se retiró, satisfecho de que en la Escuela todo siguiera como en sus tiempos.

(Monterroso, 1998)

---

<sup>22</sup> Derivado del proyecto de investigación *Prácticas evaluativas docentes y procesos de formación discente en la educación básica primaria oficial colombiana: una evaluación para el libre ejercicio de la ciudadanía*. Investigación adelantada en el marco del doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad de San Buenaventura

<sup>23</sup> Candidata a doctora en Educación de la Universidad de San Buenaventura, licenciada en Educación Básica con Énfasis en Humanidades, docente de aula de la Secretaria de Educación de Medellín. Correo: [claudia.ibarguen@udea.edu.co](mailto:claudia.ibarguen@udea.edu.co)

## Resumen

Las prácticas de evaluación docentes han sido un asunto problemático en las instituciones educativas y en las comunidades académicas. Tales vicisitudes han quedado consignadas en determinados periodos básicos desde el punto de su contextualización histórica. Sin embargo, también ha sido tema de reflexión el papel que juegan los sujetos que aprenden dentro de las prácticas de evaluación con las que los docentes definen sus horizontes de posibilidad. Hay diversas preguntas que este artículo busca polemizar y para ello se sirve, entre otras cosas, de la contextualización histórica de la evaluación y las prácticas de evaluación docentes evidenciadas en esa historia, reconociendo en ella muchos síntomas que evidencian el problema de investigación, que bien se puede expresar a través de las siguientes preguntas: ¿Cuál es el sentido de la evaluación? ¿Cómo se posiciona el sujeto que aprende dentro de la evaluación? ¿Para que evalúan las escuelas? ¿Realmente todo tiene que ser evaluado? ¿Todo lo que se evalúa mejora? ¿Realmente mejora?

**Palabras clave:** formación, prácticas de evaluación docente, sujeto que aprende.

## Abstract

Teacher evaluation practices have been a problematic issue within educational institutions and academic communities across the globe, these events can be founded in certain basic periods from the point of their historical contextualization; However, the role of the subjects who learn within the evaluation practices with which teachers define their horizons of possibility has also been a subject of reflection. The historical contextualization of the evaluation and its practices shows a myriad of symptoms that raise the problem of research, these symptoms can be well expressed through the following questions: What is the meaning of the evaluation? How does the learner place him/herself within the evaluation?

What schools evaluate for? Does everything really have to be evaluated? Does everything that is evaluated improve? Does it really improve?

**Keywords:** formation, teacher evaluation practices, subjects who learn.

## **Introducción**

La persistencia de las prácticas evaluativas tradicionalistas está determinada por un conjunto de causas dentro de las cuales se pueden mencionar tres en demasía importantes: la primera hace referencia a la subvaloración o el desconocimiento de las funciones formativas de la evaluación (Elola *et al.*, 2010, p. 71). La segunda, a la resistencia por parte de los docentes, discentes y personal administrativo al cambio de mentalidad, enfoque, maneras, creencias, cultura, representaciones; desde Ahumada (2015, p. 46) se reconoce como el desconcierto generado al verse obligado a asumir o incorporar dentro de las prácticas habituales, nuevas maneras de certificar los resultados del aprendizaje. La tercera y no menos importante tiene relación con la firmeza para replicar prácticas educativas donde continúan imperando la trasmisión de contenidos y la uniformidad. Estas, a su vez, son una consecuencia, generalmente, del insuficiente análisis, estudio y reconocimiento de las tendencias y de las concepciones actuales en la educación contemporánea, en ello han podido tener efecto algunas políticas educativas y estrategias establecidas por los ministerios de educación, el insuficiente desarrollo académico por parte del profesorado así como los pocos espacios para capacitaciones y formaciones significativas y necesarias, las pocas investigaciones transformadoras sobre la práctica evaluativa, así como la frecuente tendencia al formalismo y a la rutina, de la mano de ciertos esquemas y modos de actuación.

Las prácticas evaluativas docentes son una expresión de la enseñanza y el aprendizaje que se realiza dentro y fuera del aula y de las concepciones que

las sustentan. Pero estas últimas pueden ser replanteadas, enriquecidas o corregidas a partir de la experiencia historizada de los sujetos, cuestión que se justifica por la natural e indisoluble unidad dialéctica entre teoría y praxis según Paulo Freire para quien la praxis es reflexión y acción de los hombres sobre el mundo para transformarlo (2005, p. 32). Toda estrategia o acción que se desarrolle en función de la transformación y la mejora de la evaluación del aprendizaje es, de hecho, un accionar que implicará, conllevará y exigirá, a la vez, la transformación de la enseñanza y así también transformará la vida de los sujetos que habitan la escuela hoy.

El artículo de investigación presenta resultados y conclusiones parciales y se encuentra en la fase de trabajo de campo con el diseño de algunas guías de instrumentos de investigación, para este momento se encuentra en el análisis y reflexión de los documentos políticos institucionales, como es el caso del Proyecto Educativo Institucional (PEI), a través del *software* Atlas ti, además se encuentra a la espera del aval del comité de bioética para aplicar y analizar las entrevistas semiestructuradas, el grupo focal, la cartografía social aplicada a docentes y estudiantes dentro de un proceso de esclarecimiento progresivo que se está fortaleciendo de manera continua con la experiencia situada de los sujetos que intervienen la escuela.

Prácticas evaluativas docentes, formación discente y la  
pregunta por el sujeto: una lógica tripartita

El trabajo de investigación del que nace este artículo señala tres categorías importantes: prácticas de evaluación docentes de aprendizajes, formación discente y sujeto que aprende. Se pretende pues que este artículo logre evidenciar y poner en tensión estas categorías, se pretende también que la enunciación de estas categorías genere tantos

---

cuestionamientos en quien lee como los generó en quien le dio vida a esta reflexión y, por supuesto, que esa condición pueda posicionar este artículo, fruto de investigación, como uno relevante para el contexto educativo colombiano en general.

Las prácticas evaluativas docentes, particularmente aquellas centradas en el aprendizaje de los estudiantes, son importantes cuando se habla educación y formación, pero también son importantes cuando se piensa en el sujeto que aprende o cuyos aprendizajes son valorados a través de la evaluación docente, esto lo señala la creciente cantidad de países en Latinoamérica, el Caribe y el mundo que están desarrollando o actualizando sistemas de medición de la calidad educativa. En Latinoamérica, países como República Dominicana, Costa Rica, Argentina, Paraguay, Brasil, México, Venezuela, Chile, Bolivia, El Salvador, Honduras comienzan a desarrollar sistemas de evaluación nacionales en la última década del siglo XX (Rizo, 2008, p. 5), por supuesto, la evaluación data de fechas anteriores y obedece a posicionamientos múltiples en términos filosóficos, epistemológicos y metodológicos como lo expresan Elola *et al.* (2010, p. 16) La evaluación educativa: fundamentos teóricos y orientaciones prácticas), sin embargo es hasta este momento cuando se empieza a concebir un sistema nacional que evalúe los aprendizajes dentro de la región y con ello que mejore la calidad de la educación a gran escala:

En los países de América Latina, la medición de la calidad de la educación, entendida como sistemas nacionales, no se desarrollaron hasta mediados de los años 80. Anteriormente, se habían registrado evaluaciones que, por una parte, eran limitadas y específicas y, por otra, eran utilizadas para la promoción y el acceso a niveles educativos superiores Laboratorio Latinoamericano de Medición de Calidad de la Educación, 2008, p. 11).

No se puede negar, entonces, el protagonismo que ha adquirido la evaluación dentro de nuestro sistema de educación, aquí se señalan algunas instituciones nacionales e internacionales que se han creado con el fin de hacer rastreo, seguimiento y servir de ente regulador de los procesos de la evaluación educativa, por la importancia que revisten las prácticas evaluativas docentes, a este artículo le interesa

preguntarse por el papel que juega el sujeto que aprende y que hace parte del sistema educativo desde la educación básica primaria oficial colombiana (tabla 1).

Tabla 1. Algunas Instituciones de Latinoamericana y el Caribe encargadas de la evaluación y medición de la calidad educativa

Institución	Año de fundación	País o países
Council of Chief State School Officers (CCSSO)	1908	Estados Unidos
Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad Educativa	1933	Argentina
Center for Research on Educational Standards and Students Testing (CRESST)	1966	Estados Unidos
Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO)	1967	Argentina
Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES)	1968	Colombia
Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE)	1980	Perú
Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE)	1994	México, Venezuela, Argentina, Bolivia, Uruguay, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, República Dominicana, El Salvador, Guatemala, Panamá, Honduras, Nicaragua, Paraguay, Perú.
Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina (IPECAL)	1996	Chile
Sistema de Evaluación de la Calidad de la Educación Básica (SECE)	1999	Cuba
Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE)	2002	México
Consortio Latinoamericano de Evaluación de los Sistemas Educativos (CLESE)	2005	Chile, Brasil, Argentina, Colombia, México y Costa Rica
Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEVAL)	2012	Ecuador

Fuente: elaboración propia.

Peñaloza y Quiceno ofrecen un recuento de la evaluación en Colombia en los siguientes términos:

En Colombia, la evaluación educativa se hizo presente en la década de los cincuenta, vinculada a la modernización del sistema educativo, la planeación de la enseñanza y la aplicación de la tecnología educativa. En los años setenta se generalizó un modelo curricular que respondía a la intención explícita de sistematizar, globalizar y homogenizar las actividades educativas en el país. Un modelo educativo centrado en contenidos que buscaba la transmisión de un conocimiento enfocado en la verificación y el control del producto final. La evaluación fue considerada una función esencial de este modelo en la perspectiva de mejorar la efectividad y la eficiencia del aprendizaje y la instrucción. La reforma curricular de 1976 incluyó la definición de evaluación, como juicio educativo y calificación que se da a una persona, basándose en una evidencia contrastable y agregaba, juicios y valoración sobre el progreso del estudiante como el resultado del logro de determinados objetivos de aprendizaje (2017, p. 131).

Para Latinoamérica, uno de los primeros indicios documentados de evaluación los registra Cuba durante finales de XVIII y principios del XX donde resuenan nombres como el del secretario de instrucción pública Enrique José Varona (1961) y, mucho antes, el del profesor Alfonso Bernal del Riesgo en 1936. Según Castro (1994, p. 6) ya desde la década del 60 se empieza a hablar de transformaciones en el orden de lo cualitativo que conllevan al perfeccionamiento del sistema de evaluación de aprendizajes. Así mismo para los años 1978 se reconoce como basamento que fortalece el mismo sistema de educación el de la pedagogía socialista y a finales de la década del 80 se introduce la conocida evaluación pedagógica:

En el siglo XIX, a pesar del deplorable estado de la instrucción pública, existieron trabajos teóricos y valiosas experiencias prácticas cuyas fuentes

fueron los grandes colegios privados, donde el pensamiento pedagógico cubano tuvo su génesis y esplendor de vigencia extraordinaria. José de la Luz y Caballero, Juan B. Sagarra, Manuel Valdés Rodríguez y otros, dejaron constancia del nivel alcanzado por la pedagogía cubana, que no dejó de referirse a la necesaria evaluación de lo aprendido por los alumnos (Castro, 1994, p. 4).

En ese orden de ideas, países como Chile (Rizo, 2008, p. 5) fue el primero de la región en acercarse al desarrollo de un sistema de evaluación con pruebas a gran escala, luego Argentina, México, Brasil, Bolivia, Ecuador, Colombia, El Salvador, Guatemala, Honduras y Costa Rica comenzarán una serie de acciones muy precisas en torno a las prácticas evaluativas. En Chile se crea el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) y es allí donde comenzó a aplicarse la prueba SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad Educativa), estos mismos países conformaron el primer consorcio latinoamericano de evaluación de los sistemas educativos (CLESE).

Por mencionar algunas experiencias, según el Laboratorio Latinoamericano de Medición de Calidad de la Educación, los sistemas de medición y evaluación de la calidad de la educación (2008, p. 9) en Argentina, para el año 1993, se creó el Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad Educativa mientras que en Cuba se implementó el Sistema de Evaluación de la Calidad de la Educación Básica (SECE) en el año 1999 y en Perú una sede del sistema de graduación de la calidad de la evidencia y de la fuerza de las recomendaciones (GRADE). En México, 2002, se creó el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) y Ecuador por su parte creó, en 2012, el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEVAL), que se encarga de la evaluación interna y externa del Sistema Nacional de Educación Ecuatoriano.

Lo anterior señala diversas aristas del mismo asunto: en primer lugar, muestra la importancia que desde las instituciones nacionales e internacionales tiene la primera categoría de investigación: prácticas de evaluación docentes de

aprendizaje. En segundo lugar, señala que la creación de muchos de estos institutos obedece al protagonismo que se le ha dado a la evaluación como indicador de la calidad, eficacia y eficiencia por los requerimientos de organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), el Grupo Banco Mundial con sus cinco instituciones —el Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento (BIRF), la Asociación Internacional de Fomento (AIF), la Corporación Financiera Internacional (CFI), el Organismo Multilateral de Garantía de Inversiones (MIGA), el Centro Internacional de Arreglo de Diferencias Relativas a Inversiones (CIADI)—, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y el Fondo Monetario Internacional (FMI) que asociaban los indicadores de pertinencia, eficacia, eficiencia, impacto y sostenibilidad a la calidad educativa:

El Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad (LLECE) evalúa la calidad de la educación a través de la medición del aprendizaje de los alumnos y del estudio del entorno en el cual el alumno obtuvo ese grado de aprendizaje, desde una perspectiva de comparabilidad regional. El laboratorio cuenta con aporte financiero de los países miembros, del BID, de la Fundación Ford, SECAB, ellos y adicionalmente el Banco Mundial, apoyan acciones que contribuyen a afianzar los mecanismos de concertación de los países en el mejoramiento de la calidad y la equidad de la educación (2008, p. 37).

En tercer lugar, genera el compromiso serio hacia la reflexión sobre cómo la creación de esos institutos y sus gestiones han incidido en el mejoramiento de los aprendizajes de los sujetos y en la formación de los mismos y, por último invita a reflexionar sobre la importancia, las posibilidades, las condiciones de aquellos que hacen parte del sistema educativo desde la educación básica primaria oficial y, en ese sentido, surgen la pregunta: ¿cómo transformar pedagógicamente las prácticas evaluativas docentes en

sus relaciones con los procesos de subjetivación en las instituciones educativas oficiales colombianas?

Según Perassi, los informes del Programa de Promoción de la Reforma Educativa de América Latina y el Caribe en el informe correspondiente al año 2006, reconoce que la mayoría de los países latinoamericanos han realizado avance en algunos aspectos (incremento de la inversión, instalación y consolidación de sistemas nacionales de evaluación, definición de estándares, delegación de autoridad y responsabilidad, etc.), no obstante, lo que denominan “medidas de éxito” (calidad, equidad y eficiencia) no parecen haber mejorado. En este sentido, el informe de progreso educativo de la región sigue siendo insatisfactorio (2008).

La fuerza del artículo reside en que se suma a los esfuerzos que el país ha venido adelantando en materia de evaluación desde antes del productivo año de la evaluación de aprendizajes (2008) cuando, entre otras cosas, se abren escenarios diversos para repensar la evaluación de aprendizajes en el aula: foros municipales y departamentales, coloquios, simposios alrededor del país procurando el reconocimiento y potenciación de las practicas evaluativas de los docentes de las instituciones educativas, todo ello buscando impactar la educación oficial y apoyando la transformación de las prácticas evaluativas dentro del aula. En el año 2002 se realizó el encuentro nacional de evaluación educativa (Bogotá), dentro del evento se abordaron temas tan álgidos como la funcionalidad de la evaluación y sus prácticas; como continuación para el año 2003 se llevaron a cabo el encuentro internacional y los encuentros regionales preparatorios y se hizo un cierre con la socialización y puesta en marcha del primer observatorio nacional sobre políticas, experiencias e investigación en educación educativa; aunque la evaluación es un asunto de vieja data, es preciso señalar que en los anteriores acontecimientos encontramos unos momentos claves en los que el país se pregunta por el sentido de la evaluación en las aulas.

Es imperante asumir una mirada analítica y crítica sobre el quehacer del docente en el aula en términos evaluativos, para luego considerar si se precisan cambios en beneficio de la calidad educativa, una calidad con miras a mejorar las condiciones de vida asegurando que todas las niñas y niños completen su educación primaria y secundaria gratuita en condiciones de equidad (Objetivo de desarrollo sostenible 4, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo).

Más allá de las fronteras de país, los registros muestran que América Latina ha sido coherente con los retos y cuestionamientos en materia de evaluación y sus prácticas, acudo a esa América Latina que quiere estar a la vanguardia para, quizá, hablar de un paradigma en movimiento que denota otras necesidades, intereses, crisis y retos para nuestras comunidades, un paradigma que pueda evidenciarse con la creciente ola de investigadores, con los movimientos estudiantiles, con los cuestionamientos del país a la posibilidad formativa de la evaluación; con las crisis migratorias que enfrentamos y más recientemente con la crisis humanitaria y civilizatoria que sobrellevamos ( niños y niñas que no están en sus colegios, visibilización de la ausencia de políticas públicas en salud, educación, seguridad alimentaria, agudizamiento de la violencia de género, exclusión, pobreza, desigualdad; debilitamiento de lo público, necro política ).

Es así como, según Colciencias, para el año 2017 en Colombia había 5.207 grupos de investigación de los cuales 386 estaban vinculados a ciencias de la educación; la Universidad de Antioquia, con la mayor de cantidad de grupos de investigación en educación en Colombia tiene a la fecha 272 grupos de investigación de los cuales tres intentan abordar el tema de la evaluación desde sus intereses así:

- Grupo de Investigación Acción y Evaluación en Lenguas Extranjeras (GIAE) que dentro de sus publicaciones (*La rúbrica y la justicia en la evaluación*, por ejemplo) señala que la utilización de rúbricas transparentes, democráticas garantiza en gran medida la promoción de prácticas evaluativas justas y equitativas (Picón, 2013).
- Calidad de la educación y proyecto educativo institucional, grupo bajo el liderazgo de Rodrigo Jaramillo Roldán cuyas líneas de investigación para nuestro interés son desde el 1998 son calidad de la educación e investigación evaluativa.
- Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia que bajo coordinación de Jesús Alberto Echeverri intenta reconstruir la historicidad de las prácticas colombianas del último siglo.

Contextualización histórica de la evaluación educativa y la pregunta  
por el sujeto

Dentro de la contextualización histórica y epistemológica de la evaluación, se reconoce que el término evaluación solo ingresa cuando Ralph Tyler habla por primera vez de la diferencia entre medir y evaluar: modelo de evaluación orientada en los objetivos. De allí seguirá refiriéndose el término evaluación como uno no solo antiguo sino con carácter polisémico. La evaluación no tiene mera representación en el ámbito educativo, la evaluación tiene su gran representación en la constitución de humanidad, ella dentro del discurso pedagógico obedece a asuntos sociales, políticos, filosóficos, psicológicos, económicos que pueden o no distar del fuero de lo educativo, cada uno de los cuales dota de sentido la evaluación misma.

A nivel global, la contextualización histórica y epistemológica de la evaluación con las cuales simpatiza este artículo han sido estudiadas y documentadas por Guba y Lincoln (1989) que proponen cuatro generaciones en el asunto de la evaluación. La primera generación se reconoce como la de la medida vigente hasta finales de los años 60 cuya principal característica estuvo representada por la aparición de test, la incursión de la psicología experimental y la psicometría en las escuelas. La segunda generación o descriptiva logra incorporar dentro de la evaluación elementos tales como currículo, estrategias pedagógicas, materiales instruccionales; por su parte, la tercera generación o de juicios aparece cuando el evaluador se convierte en un juez y en veedor de objetivos educativos, y la cuarta generación, de negociación o constructivista se considera una alternativa que reconoce las deficiencias de las anteriores generaciones y se propone hacer una inserción menos instrumental en el aula.

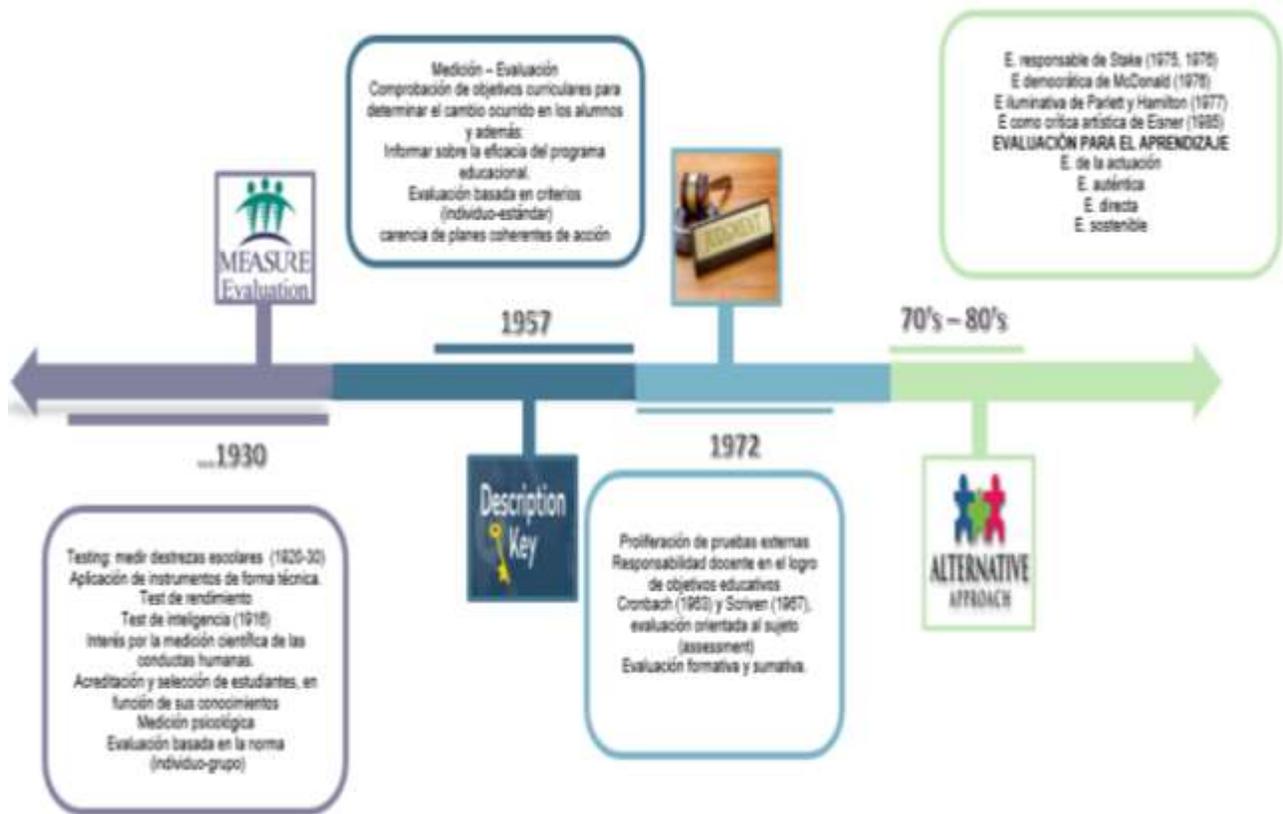


Figura 1. Recorrido histórico y epistemológico de la evaluación educativa

Fuente: elaboración propia

En efecto, la evaluación se configura como un componente básico de la enseñanza y el aprendizaje, desde allí surgen reflexiones didácticas y pedagógicas frente a las prácticas evaluativas docentes en referencia a las lecturas, discursos y sentidos de las mismas con un interés que soslaya los resultados de los aprendizajes pero se ubica en la reflexión de los mismos buscando identificar oportunidades de mejora así también reconocer al sujeto-niño que está inserto en las instituciones oficiales colombianas.

Se necesita pensar la evaluación bajo otros descriptores tales como aprendizaje, dinamismo, significación, historicidad, contexto, comprensión, sociedad, diversidad, autonomía, trascendencia, evolución, vanguardia, multiplicidad, humanidad, vigencia, progreso, libertad, independencia,

investigación, infinidad. América Latina necesita comunidades aguerridas, docentes comprometidos, estudiantes críticos, escuelas vanguardistas, pero antes que nada, se necesita que los discursos que pululan la escuela potencien la experiencia de los sujetos que aprenden.

Las instituciones educativas están llenas de niños, pero tras cada niño hay cada historia que hace mayor o menor su deseo de estar allí, de compartir, de socializar; pero no importando la historia, todos buscan en la escuela una posibilidad para ser felices, para ser niños, para jugar. ¿Es eso lo que tienen?

Pancho, un estudiante de segundo grado, amable, amistoso y muy brillante para el área de matemáticas un día recibe una noticia, su madre, había sido cruelmente asesinada, descuartizada y enviada en bolsas a casa para tortura suya. Inmediatamente después el niño quien siguió estudiando, se tornó agresivo, violento y adoptó un comportamiento sexual hacia sus compañeras. El niño amable, amistoso y brillante, ya tan solo era un niño con muchos deseos de convertirse en hombre. Milagrosamente el niño se sostuvo en la escuela hasta obtener su título de primaria, pero tan solo un año después Pancho, en un acto de rebeldía en medio de una clase de ciencias —les recuerdo que para esa fecha el niño cursaba sexto grado—, saca su miembro y comienza a masturbarse frente a la docente y a todos sus compañeros. Tan solo días después aparece registrado en el periódico local el intento de robo que Pancho en compañía de un tío suyo y amigos intentaron cometer en un banco de la ciudad, Pancho, a pesar de su corta edad, conducía el coche que los transportaba. Pancho sale del sistema educativo, la escuela niega su inscripción para el grado siguiente dándole como posibilidad al padre el traslado de Pancho al Instituto Colombiano de Bienestar Familiar.

Siendo docente titular del grado cuarto de primaria, me percaté que María, quien a la fecha era una niña estudiosa, responsable, diligente, ha empezado poco a poco a tener un gusto por lucir atractiva y parecerse menos a una niña y empieza a maquillarse, me acerco a ella para orientarle y decirle que no es tiempo de maquillarse aún. La niña comienza a sentarse a mi lado en descansos, comienza a hablarme de sus cosas y comienza a hablarme de su familia, siempre

muy prudente, como si al momento de hablar y discernir qué cosas decir y que cosas ocultar no fuese tan niña. En una de tantas conversaciones, me cuenta que su mamá trabaja muy duro para darle lo que ella necesita y que a veces se ausenta de casa por periodos de tiempo para poder conseguir el dinero para pagar las necesidades básicas. “Profe, mi mamá se va para Urabá a trabajar en casas, le pagan bien. Cuando tiene el dinero que necesitamos para sobrevivir un tiempo, ella regresa y luego se vuelve a ir”. Admiro la cordura y el buen juicio de la niña y creo en la palabra de ella. Terminó el año lectivo.

Para el año siguiente me corresponde el grado quinto, me asignan el curso del año anterior, por lo que nuevamente encuentro a María, esta vez la observo más mujer, más madura, más serena. María me cuenta que tiene un novio y además que su novio conduce una de las rutas de buses de la comuna y que se siente la mujer más dichosa, además me cuenta que ya han tenido relaciones sexuales. Yo la escucho y en ese momento no sé si reprenderla como referente de autoridad para ella, o aconsejarla como una docente que soy y acusar al novio de abuso sexual con una menor, hablar con su madre para juntas buscar soluciones, o preguntarle si se protege mientras sostiene su relación sexual.

A esta fecha, las notas de María ya no eran buenas, las respuestas de María hacia sus docentes tampoco y, en efecto, la imagen de ella frente a todos ya no era la misma. Se hacía imprescindible la citación a doña Raquel. Pero ¿Dónde estaba doña Raquel? Estaba en Urabá, no podía entrevistarse conmigo. “María, pero no entiendo. Aquí en la ciudad hay muchas casas para trabajar, muchas más casas que en Urabá”. Solo hasta ese momento me percaté que posiblemente María me estuvo mintiendo.

Mientras tanto, la actividad sexual de María incrementaba y mis horas de sueño disminuían. Estaba realmente preocupada. Finalmente, y luego de mucho insistir, María me cuenta que su madre es *apartamentera* y que en la última vuelta la habían agarrado y estaba en la cárcel, además que ella creía que iba a ser mamá. Acompañé a María a hacerse pruebas de embarazo que resultaron negativas a la fecha, mientras pedía autorización para que la Institución educativa

en papel de representantes de la niña, en ausencia de la madre, le implantaran el dispositivo intrauterino de cobre. Ese mismo año solicite traslado. Le falle a María y a Pancho. Luego del traslado, seguí encontrando Panchos y Marías por doquier.

La justificación de este texto no se encuentra en Pancho o María como acontecimientos individualizados, la justificación del texto se halla en todos los Panchos y en todas las Marías que padecen el sistema y que son productos de la misma opresión. Pancho y María serán pretexto para poner en evidencia el panorama general de muchas escuelas del sector oficial de América Latina, lo que las escuelas hacen y tienen, lo que las escuelas temen: niños desaliñados, familias disueltas, niños con hambre, padres desempleados, madres adolescentes, hogares hacinados, viviendas poco seguras, niños que trabajan, comunidades miserables, niños desertores del sistema, padres analfabetas, pandillas juveniles, madres cabezas de hogar, familias sin servicios médicos, niños en consumo, niños violentados sexualmente, discriminación, intimidación, violencia física, niños violentados psicológicamente, bajas posibilidades de ingreso a la educación superior entre otras.

Por supuesto hay unos deseos iniciales que intenta dilucidar cómo se dirige una evaluación de aprendizajes en las escuelas oficiales colombianas buscando analizar las relaciones entre la práctica docente, la evaluación de aprendizajes y la vida cotidiana de los estudiantes desde las teorías constructivistas pedagógicas y sociocríticas.



Figura 1: Triada necesaria para la evaluación de aprendizajes.

Fuente: elaboración propia.

¿Cuál es el objeto de la evaluación? ¿Cómo están evaluando nuestras instituciones? ¿Cuál es el sentido de la evaluación? ¿Cómo se visibiliza el ser dentro de la evaluación? La pregunta que suscitan estos dos ejemplos desea encontrar perspectiva a la evaluación, en ese sentido cabría preguntarse si la evaluación en la escuela puede ser ética o humana o social y, más aún, si realmente existe una evaluación de ese tipo como vincularla a los procesos formativos, como esta, muchas otras preguntas afloran ¿Qué tipo de seres forman las evaluaciones que se están aplicando? ¿Que está estimulando la escuela? ¿Cómo articular la evaluación y la formación? ¿Cómo se evalúa la formación dentro y fuera de la escuela? ¿Quién y bajo qué criterios evalúa la formación desde fuera de la escuela? ¿Quién está bien formado?

Pancho y María nos señalan una representación exacta de la escuela de hoy: indiferencia, desigualdad, racismo, sexismo; esto además de mostrar esa radiografía de la escuela que nadie quisiera reconocer, insiste en que la escuela debe generar esas ciertas condiciones para que los niños aprendan y luego de aprender, transformen; que dicho enseñanza debiera ser pertinente antes de crítica, y luego de alcanzada la pertinencia, que para otros autores (Barriga,2006) pertinencia podría perfectamente ser un sinónimo de contextualizada, ambas deben avanzar hacia el criticismo.

Aparte de ser objeto de evaluación ¿Cuál es la participación del estudiante dentro de la evaluación? Una posible explicación sugerida está en la forma aislada como se conciben todos los procesos que acontecen en la escuela, esos procesos son en demasía amplios y cada uno está separado del otro porque la escuela no ha encontrado maneras de ponerlos en diálogo. Hasta que la escuela encuentre la manera de liar, concatenar y relacionar todos sus procesos no se podrá llegar al fin último de la vida: ser felices. La vida actúa cual sistema donde se repiten una y otra vez la escuela.

La evaluación, según el MEN (2006), es el elemento regulador por excelencia de la prestación del servicio educativo en Colombia, lo que hace que,

según las políticas educativas, la evaluación se convierta en un elemento clave para mejorar, medir y valorar la calidad educativa pues a partir de ella se obtiene toda suerte de información que facilita la comprensión del proceso enseñanza-aprendizaje garantizando el avance con miras a una educación pertinente, oportuna, significativa para los actores del conocimiento.

Todo lo anterior se convierte en una suerte de estratagema para perpetuar prácticas evaluativas de antaño haciendo parecer que Colombia está dando a la evaluación la importancia que requiere dentro del proceso educativo. En las últimas cuatro décadas, la política educativa se ha constituido sobre cuatro ejes centrales: calidad, pertinencia, cobertura y eficiencia es así como para el año en curso el país se propuso que la totalidad de la población infantil lograra concluir los niveles de educación básica y media. Todo ello se debe a que el país ha asociado calidad a evaluación y para lograr el eje de la calidad, el país ha estado sumido en lo que se conoce como las tres etapas: definición de metas y evaluación de aprendizajes, competencias de los estudiantes, y establecimiento e implementación de planes de mejoramiento.

La meta era que para el 2019, por ejemplo, todos los estudiantes de grado 5°, en las áreas de Lenguaje, Matemáticas y Ciencias Naturales, alcancen el nivel de logro C en las pruebas del Proyecto Saber y el 50 % de las instituciones escolares que forman bachilleres obtengan la categoría de puntajes altos en las pruebas del Proyecto Icfes ¿Se logró la meta propuesta? Sabemos que no, pero ¿Cómo se ha avanzado hacia ella? La educación formal con sus criterios y características evaluadoras, al fungir un rol estandarizador, cumple con una función que desde se podría denominar falsa consciencia, consciencia ingenua, que superpone una realidad ajena a los individuos a la que se desarrollaría a partir de su propia activación introspectiva, la fragmentación del conocimiento, conocimientos inertes, superficiales y mecánicos, la memorización constante, la desvinculación contextual coadyuvan a producir la desobjetivación/alienación no solo del alumno sino del docente, pues “la escuela se encuentra altamente regulada desde una exterioridad que deja fuera la potencialidad creativa de la

subjetividad docente” (Rosbaco, 2000, p. 16), gran parte de ello debido a la imposición reglamentadora de modos evaluativos inherentes al sistema dirigidos hacia el docente y el alumno desde el sistema exterior a ellos que los dirige a ambos (Bailón, 2016, p. 4). Para Nodarse (2017) hay dos grandes razones por las cuales aún hablemos de prácticas evaluativas tradicionales, esas son: el desconocimiento del papel formativo y formador de la evaluación y la resistencia al cambio.

Las lecturas de Tamayo, Niño, Cardozo y Bejarano (2017) dejan ver que las prácticas de evaluación tienen que ver con lo legal, lo ético, lo político, lo disciplinario, con las formas de enseñanza y los procesos de aprendizaje; ellas se instalan en la cultura escolar y pueden ser el centro del currículo o un acto aislado orientado a la calificación y a la promoción. Por su lado Granda, Rentería y Tuberquia (2017) dicen que la evaluación llevada al aula de clase como un proceso continuo e integral, conlleva a mejores desempeños académicos que cuando es confundida con el examen o comprendida como la herramienta con poder de arrojar notas.

Desde la evaluación se encuentran dificultades respecto de la cultura y prácticas evaluativas en las Instituciones educativas, en ese sentido, Perassi (2009) sostiene que la evaluación puede bien ser para América Latina la causa del fracaso escolar pues es la escuela donde se visibiliza un flagelo que transgrede los límites y muros de la institución escolar. Las prácticas de evaluación necesitan reflexión, investigación, apropiación, cultura y discusión que lleve a un mejoramiento y subsecuente transformación en las prácticas evaluativas dentro del sistema educativo colombiano.

Las prácticas evaluativas son una expresión de la enseñanza que se practica y de las concepciones que las sustentan. Pero estas últimas pueden ser replanteadas, enriquecidas o corregidas, a la vez, a partir de las propias prácticas, cuestión que se justifica por la natural e indisoluble unidad dialéctica entre teoría-praxis (Nodarse, 2017, p. 20).

## Conclusiones

Las prácticas de evaluación docente van dando cuenta de una manipulación vertical del conocimiento como dispositivo regulador de poder que visibiliza no solo la relación jerárquica entre docente y estudiante sino la de grupos dominados y dominantes, además permite reconocer las lógicas en las que nuestros sistemas continúan operando, así mismo visibiliza lógicas institucionales que requieren transformaciones.

La evaluación educativa dentro del discurso pedagógico obedece a asuntos sociales, políticos, psicológicos, económicos cada uno de los cuales dota de sentido la evaluación misma, por tanto, es un concepto polisémico que necesita leerse con pertinencia histórica.

Las prácticas de evaluación, desde la psicología experimental, pasando por la rendición de cuentas y la administración de empresas, dejan ver el carácter técnico e instrumental de una evaluación que está pensada y diseñada desde la externalidad del sujeto que aprende y que no impacta en sus estructuras mentales y, claramente no atiende a la diversidad.

La educación para todos los soñadores, educadores y no educadores será siempre una posibilidad de transformación, no obstante, hablar de cambios en la materia no es suficiente para lograr tamañas transformaciones sociales. Es claro que en la sociedad hay muchos entes e institucionalidades que deben ser trastocadas, pero si bien el cambio de la educación no es suficiente para evolucionar paradigmas, sociedades, si es indispensable que la misma sociedad se reinvente teniendo siquiera la opción de ejercicio de poder.

## Referencias

- Ahumada, P. (2015). *Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje*. México: Paidós Educador.
- Arancibia, V. (1997). Los sistemas de medición y evaluación de la calidad de la educación. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183651>
- Arnold, J., Nicoletti, G. y Scarpetta, S. (2008). *Regulation, Allocative Efficiency and Productivity in OECD Countries: Industry and Firm-Level Evidence*. OECD.
- Bailón C. (2016). La evaluación instrumental como dispositivo desubjetivador del paradigma educativo moderno desde la teoría crítica. <http://www.analectica.org/articulos/bailon-evaluacion/>
- Barberá, E. (2005). La evaluación de competencias complejas: la práctica del portafolio. *Educere*, 9(31), 497-504.
- Bilbao Martínez, A. y Villa Sánchez, A. (2018). Avances y limitaciones en la evaluación del aprendizaje a partir del proceso de convergencia. Visión docente y discente en los grados de educación infantil y primaria. *Educación XXI*, 22(1) 66-89.
- Cabra, F. (2010). Atención a la diversidad y prácticas de evaluación en el aula. *Revista Académica y Científica del Gimnasio Los Andes. Perspectivas en Educación*, (1), 27-34.
- Castro Pimienta, O. (1999). Evaluación integral. Del paradigma a la práctica. La Habana: *Pueblo y Educación*, 1, 93-116.
- Díaz Barriga, F. y Hernández Rojas, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. McGraw Hill.
- Elola, N., Zanelli, N., Oliva, A. y Toranzos, L. (2010). *La evaluación educativa. Fundamentos teóricos y orientaciones prácticas*. Aique.

- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Guba, E. y Lincoln, Y. (1989). *Fourth generation evaluation*. Sage Publications.
- Granda N., Rentería, Y. y Graciano, C. (2019). La evaluación y su función pedagógica: un proceso con la utilización de recursos educativos digitales. [http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/2470/1/JC01077\\_camilo\\_natali\\_yeni.pdf](http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/2470/1/JC01077_camilo_natali_yeni.pdf)
- Horbath, J. y Gracia, M. (2014). La evaluación educativa en México. *Revista de Relaciones Internacionales, Estrategia y Seguridad*, 9(1), 59-85.
- Hernández, M. (2017). ¿Por qué ha contado tanto transformar las prácticas evaluativas del aprendizaje en el contexto educativo? Ensayo crítico sobre una patología pedagógica pendiente de tratamiento. [https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1409-42582017000100420&lng=en&nrm=iso&tlng=es](https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1409-42582017000100420&lng=en&nrm=iso&tlng=es)
- Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (2008). Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe. Primer Reporte. Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000160660>
- Martínez, A. B. y Sánchez, A. V. (2018). La competencia evaluativa como factor clave en la calidad docente: percepción de las/os maestras/os en la formación inicial. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(4), 171-195.
- MacDonald, B. (1975). Evaluation and the control of education. En D. Tawney (ed.), *Evaluation: The state of the art* (pp. 56-89). Schools Council
- Monterroso. A. (1998). *La oveja negra y demás fábulas*. Alfaguara.

- Peñaloza, M. y Quiceno, H. (2017). El campo de la evaluación educativa en Colombia. Editorial Bonaventuriana.
- Perassi, Z. (2014). Las prácticas evaluativas de docentes en ejercicio. Escuela “innovadora” vs. escuela “tradicional”. *Alteridad. Revista de Educación*, 9(1), 44-55.
- Perassi, Z. (2008). *La evaluación en educación: un campo de controversias*. Laboratorio de Alternativas Educativas.
- Presidencia de la República. (1994). Decreto 1860 de agosto 3 por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales. Diario Oficial 41.473 de agosto 5 de 1994. [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-172061\\_archivo\\_pdf\\_decreto1860\\_94.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-172061_archivo_pdf_decreto1860_94.pdf)
- Picón, E. (2013). La rúbrica y la justicia en la evaluación. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 18(3), 79-94.
- Rizo, F. (2008). La evaluación de aprendizajes en América Latina. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P1C140.pdf>
- Rosbaco, I. (2000). *El desnutrido escolar: dificultades de aprendizaje en los niños de contextos de pobreza urbana*. Homo Sapiens.
- Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. University of Chicago Press.
- Valencia, L. A., Niño Zafra, L. S., Cardozo Espitia, L. S. y Bejarano Bejarano, O. L. (2017). *¿Hacia dónde va la evaluación? Aportes conceptuales para pensar y transformar las prácticas de evaluación*. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP.

Vargas, E. (2016). Prácticas evaluativas en la educación básica primaria en el municipio de Pereira. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20160518045859/EdilmaVargas.pdf>

12.

## **LA PARADOJA DEL MENTIROSO SEGÚN DUNS ESCOTO Y GERARDO OODÓN**

**Cornélio José Langa**

*Licenciado en Filosofía – UPSA*

*Quién es Cornélio*

Soy Cornelio José Langa, huérfano de madre, nací en una tierra de montañas que se llama Lalaua, a 200 km de la provincia de Nampula – Mozambique. Vengo de una familia de 8 hijos humildes y ricos en espíritu fraterno, y, de los 8 solo viven. Desde 2012 vivo en Salamanca donde estudié y estudio. Estudié Teología los primeros 4 años de carrera y luego me licencié en Filosofía por la Universidad Pontificia de Salamanca.

*Palabra clave:* paradoja, los actus exercitus y actus significatus, verdad simple y verdad contraria.

### ***Definición y contexto histórico***

La paradoja del mentiroso es una antinomia del lenguaje que está en la literatura medieval, tiene origen en la filosofía griega. Físicamente se encuentra en los textos lógicos, aproximadamente final del siglo XII hasta final del siglo XVI. Se encuentra en los tratados sobre *insolubilia* y *sophismata*. También se puede ver en los comentarios tradicionales sobre las *Refutaciones Sofísticas* de Aristóteles. En estos comentarios se desarrolla la discusión de lo que era y es la paradoja del mentiroso<sup>24</sup>. Según Cicerón la paradoja es algo que produce admiración, causa asombro y choque mental por la contraposición que produce en sus elementos. Por lo general la paradoja es una afirmación informal o de la lógica ilógica y se clasifica en varios tipos, pero según De Alejandro la paradoja se clasifica en existencial, psicológica y lógica<sup>25</sup>. Esta, “lógica” es la que vamos a estudiar especialmente en lo que se refiere a la paradoja del mentiroso.

La paradoja del mentiroso es un conjunto de “falacias”<sup>26</sup> que se afirman negando sus proposiciones y por ese mismo binomio de valor se busca cuál es la verdad: verdad *simpliciter* (verdad simple) y la verdad *secundum quid* (verdad contraria).

---

24. Cf. DE ALEJANDRO, J. M.<sup>a</sup>, (1970), *La lógica y el hombre*. BAC. Madrid pp 214-215. Con el virtuosismo dialectico, la lógica medieval trató mucho sobre los temas de muy difícil solución. Cf. MOSQUERA VILLAR., J. L., (1974/1975), *El pensamiento de Unamuno a través de la paradoja. De la lógica a la paradoja*. UPSA. Salamanca. Tesis doctoral. pp 18-21. Los *insolubilia* son problemas de difícil solución (*aporías*) se equiparán con los *impossibilia* que envuelven la contradicción lógica, con lo que abren un dilema.

25. Cf. *Ibid.* DE ALEJANDRO, J. M.<sup>a</sup>, p. 214. “La paradoja lógica se estudia en su mayor parte en la lógica de clases para los análisis lógicos, semántico y de confirmación. Russell estudió este tipo de paradoja, un ejemplo del cual es la paradoja de Epiménides, el Cretense o el Mentiroso.

26. Cf. *Ibid.* MOSQUERA VILLAR. J.L., El autor de la tesis afirma que no es propio o adecuado llamar falacia a la paradoja, pero como se trata de una simple contraposición se puede calificar de falacia.

En los comentarios sobre las *refutaciones sofisticas* de Aristóteles nos presenta un ejemplo que dice: “el hombre jura romper su juramento y rompe”<sup>27</sup>, y al estudiar esta frase se deduce que:

1. Hay *dos juramentos*.

a). En el primero juramento hay una traición o incumplimiento. En ese contexto dicho juramento fue falso.

b). En el segundo juramento el hombre promete y cumple (romper) el juro. Este juro fue verdadero.

2. El *ejercicio* (la operación) del juramento es verdadero y este siempre es verdadero ( $p \leftrightarrow q$ )<sup>28</sup>. Eso porque toda la acción del sujeto es verdadera, pero su significado no tiene por qué ser siempre verdadero. Aquí es donde se justifica la responsabilidad de los actos hechos por uno tengan sentido o no.

**Tabla de verdad**

$$(p \leftrightarrow q) \vdash (p \rightarrow q) \vee (p \rightarrow \neg q)$$

p	q	$\neg q$	p	$\leftrightarrow$	q	$\vdash$	(p	$\rightarrow$	q)	v	(p	$\rightarrow$	$\neg q$ )
V	V	F		V		V		V		V		F	
V	F	V		F		V		F		V		V	
F	V	F		F		V		V		V		V	
F	F	V		V		V		V		V		V	

3. El *contenido* del juramento en su colectivo es falso, es decir, el significado o el sentido es falso.

<sup>27</sup>. Cf. SCHMIDT. A.R., (2016), “A solução do Geraldo Odon ao paradoxo do mentiroso”. En *Universitas Philosophica* 33/67, pp 305-306.

<sup>28</sup> Afirmo en co-implicativa porque nuestra mente percibe las palabras antes que la acción esta acción es la que dicta el significado verdadero de las palabras. De otro modo sería, ( $q \rightarrow p$ ). En esta frase hay acción porque se ha pronunciado algo y ese algo es el “juro” cuya acción es secundaria.

4. El *valor* de esta proposición solo se puede juzgar si es descompuesta. Porque el primer juramento en su conjunto sería falso y porque el segundo anula al primero para validar el segundo  $(p \rightarrow p)^{29}$ . Es decir, la primera proposición del juramento es implícita o subentendida. En este caso partimos de  $p$  antemano de que el hombre había hecho un juramento. Luego la segunda proposición es “el hombre jura romper su juramento y rompe  $\neg p$ .”

$$p \wedge \neg p$$

Es en este sentido en el que Aristóteles aplica la paradoja del mentiroso como realidad que dice verdad y falsedad al mismo tiempo. Una vez abierta esta discusión en Aristóteles, entonces se desarrolla la cuestión sobre la prioridad de los valores de verdad (V/F) en el sentido de que:

1. Si uno puede decir la verdad y la falsedad al mismo tiempo.
2. Entre la verdad y la falsedad cuál de ellas es verdadera y otra es falsa.
3. Que dificultades hay para saber distinguir y atribuirles una u otra cosa.
4. Es en estas condiciones donde Aristóteles busca saber: Cuál es la verdad *simpliciter* y cuál es la verdad *secundum quid*.

¿Qué es lo paradójico? A nuestro entender lo paradójico está en la suspensión del razonamiento (epojé o reducción fenomenológica) ante la afirmación de contrarios<sup>30</sup> y después de analizada lógicamente se deduce su falsedad<sup>31</sup>. Según hemos afirmado arriba que la paradoja obedece a una lógica ilógica, ella es algo mucho más profunda y no superficial. Es algo de dos “en sí” y “entre sí”<sup>32</sup>.

---

<sup>29</sup> Y añadido: *Pero* “falso” no significa que necesariamente sea negativo. En este caso, el juramento está en positivo, solo que después de reflexionar el autor del juramento niega y afirma el juro “sí y no”. Así mismo, se abre la contradicción  $(p \wedge \neg p) \vdash P$  (reducción al absurdo) para dar una verdad “SÍ” o “NO”. Esta conjugación de “sí y no, sí es sí, no es no. Y no o sí”, la he explicado muy bien en el prólogo de mi trabajo de síntesis sobre “El Rostro como expresión y comunicación en Emmanuel Lévinas”.

<sup>30</sup> Cf. *Ibíd.* P. 11. Según Giovanni Santinello.

<sup>31</sup> Cf. *Ibíd.* p. 81.

<sup>32</sup> *Ibíd.* pp. 38-40.

## **Duns Escoto**

La clave de interpretación de Duns Escoto es tratar de explicar la paradoja a partir de la distinción entre *actus exercitus* y *actus significatus*.

- 1- El acto ejercido *actus exercitus*, es lo que yo (sujeto) hago (yo digo). Ejemplo es que ahora estoy escribiendo “escribir o leer”.
- 2- El acto significado *actus significatus*, es el contenido de mi habla o de mi acción (yo digo lo falso). Ejemplo es de lo que estoy escribiendo o de lo que estoy leyendo.

Para Duns Escoto la verdad y la falsedad no se puede atribuir al mismo discurso en su totalidad,<sup>33</sup> porque lo “dicho y lo hecho” no se corresponden. Véase también otras afirmaciones de autores como Walter Burley, los llamados *Transcasus*, Cassantes y los Restringtones<sup>34</sup>.

---

<sup>33</sup> Cf. SCHMIDT. A.R., pp. 308-311. Otra solución es la que ofrece Bradwardine: Empieza afirmando que “Todo discurso de la paradoja y otros insolubles son falsos”. Lo que afirma Bradwardine es que “el significado de la proposición es total, y aun cuando sea indirecta” (una proposición que implica algo falso no puede ser verdadera). La solución que propone Bradwardine es la salida de lo falso a lo verdadero. Pero para eso, aplicando la regla del contenido predicativo y del sujeto accionante. En este caso, en el ejemplo que da, “Sócrates afirma decir lo falso”, el ejercicio es verdadero pero el contenido es falso. Luego la conclusión es falsa. La solución de Juan Buridán: La solución que presenta en los *Sophismata* se aproxima a la de Bradwardine, pero con diversas interpretaciones y sus aplicaciones. Este empieza diciendo “toda proposición es falsa”. Esta proposición siempre es contradictoria *in actu exercito*, en cambio si uno dice que “todos los charros mienten”, solo es contradictoria si el que la pronuncia es charro, pero esto no ocurre con Juan Buridán. Afirmando así dicha proposición también es falsa y si se sigue así, entonces, lo que significa ser, lo es verdadero en el sentido de que (lo verdadero es ser falso). En este caso la falsedad de la paradoja debe ser por lo que ella implica virtualmente, “la verdad de la proposición implica una suposición del sujeto y del predicado”. Y toda proposición cuyos antecedentes son falsos y verdaderos a la vez es falsa. Una proposición tendrá un valor lógico a partir de su capacidad de decisión implicativa.

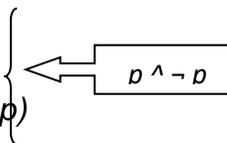
<sup>34</sup> Cf. Ibíd. SCHMIDT, A. R., .PP 306-308. Walter Burley y Bradwardine, en los tratados sobre los insolubles llamado *Transcasus* afirman que al decir “yo digo lo falso” o “yo estoy mintiendo”, el verbo que está en presente se refiere a una acción anterior, una especie de salto gramatical en una autorreferencia, por tanto, la proposición no se refiere a sí misma. En la literatura secundaria de los *Cassantes* (S. XIII) dicen que los sofismas o paradojas no significan nada. No son proposiciones, sino que son frases sin sentido. Pero esta concepción de los Cassantes fue criticada por Bradwardine (este afirmaba que, sí tiene sentido porque está hecha de palabras y silabas que tienen sentido propio). Los *Restringtones* rechazan la autorreferencia del sujeto de la proposición. Dicen que afirmar la autorreferencia presupone una parte de la proposición que está adecuadamente bien, “uma parte saõ pode supor pelo todo do qual é uma parte” (una parte solo

### Gerardo Odón

Gerardo Odón en sus comentarios introduce los principios de no-contradicción y el tercero excluido a cerca de este tema. De hecho en el IV capítulo de las *Refutaciones sofísticas* de Aristóteles se busca defender la verdad irrestricta e incondicional de estos principios<sup>35</sup>. Por ejemplo, Odón la proposición *ego dico falsum* (lo que digo es falso) es un argumento contra el principio de no-contradicción. Esta proposición tiene algo de verdad, que es “decir algo falso”, y en ese caso, es mentir.

Es verdad que “yo digo algo” ( $p$ ) y es falso eso lo que yo digo ( $\neg p$ ), las dos frases del ejercicio y del contenido son verdaderas, pero se contradicen.

Yo digo algo ( $p$ )  
Pero lo que digo es falso ( $\neg p$ )



The diagram consists of a rectangular box containing the logical expression  $p \wedge \neg p$ . An arrow points from the left side of the box towards a large curly bracket on the left. This bracket groups the two lines of text above it: "Yo digo algo ( $p$ )" and "Pero lo que digo es falso ( $\neg p$ )".

Aquí el contenido en si es contradictorio, además no estamos ante el ejercicio de sujeto, sino solo en el contenido. Ahora bien, si eso es así la proposición en su conjunto es contradictorio ( $p \wedge \neg p$ ).

La contradicción está en la conjugación lógica y solo se ve después de un estudio detenido, es decir, con una mirada atenta<sup>36</sup>, y considerado de su contenido. Es decir:

- Si  $p$  es verdadero, entonces será falso  $\neg p$  (yo digo algo).
- Si  $\neg p$  es falso, entonces es verdadero que sea  $p$  (lo que digo es falso).

---

puede suponer por el todo del cual es una parte), el suponer es entendido en sentido técnico de *suppositio* de los términos categoremáticos en el contexto de una proposición, como un rechazo fuerte de la autorreferencia. Y un rechazo moderado de la autorreferencia en los casos de las paradojas. Esta solución es criticada en la literatura y por Bradwardine, aunque en el siglo XVI todavía tenga defensores.

<sup>35</sup> Proporcionar la prueba de su validez absoluta y la incoherencia de los que niegan. Refutar los sofismas formulados contra los primeros principios de los cuales parece implicarse la posibilidad de contradicción (usa el ejemplo como de los argumentos de Heráclito).

<sup>36</sup> Julián Marías, (1970), *Obras completas, consideración de Cataluña*, edición Revista de occidente, Madrid. Para más información sobre el termino mirada atenta véase el libro de Jaime Balmes (1845) sobre el criterio, editorial Balmes, Barcelona pp 16 ss.

Pero en las afirmaciones informales se puede decir que lo que estoy diciendo es falso o verdadero. Es por eso por lo que la paradoja no invalida el principio de no-contradicción, sino que dice lo falso de sí. Respeto a este caso, Odón propone tres formas de solución a partir de la proposición “yo digo lo falso” de las que no entraré en detalles<sup>37</sup>.

## **Conclusión**

*¿Es la paradoja del mentiroso solo falacia?* Parece que sí, pero no. Decir “sí” es aceptar que toda paradoja no tiene sentido o no tiene valor de verdad. O es lo mismo decir que todas proposiciones o *términos insolubles* no tienen significado. Pero parece que hay términos que sí son insolubles, pero dicen algo y tienen sentido como, por ejemplo, el término “mártir”. En este caso, el término mártir en el mundo real tiene un significado entendible. O los términos “vida, cruz, Cristo, redención, providencia”<sup>38</sup> son paradójicos como las frases “yo digo lo falso”, “los charros (pueblo nativo de Salamanca) son mentirosos”. Asimismo, no es justo a lo sumo calificarlas de falacia porque son más que unas simples frases y porque su significado va más allá de la simple afirmación. Aristóteles al buscar cuál era la verdad *simpliciter* y *secundum quid* también tenía en cuenta de la insolubilidad del mundo real<sup>39</sup>.

---

<sup>37</sup> Cf. SCHMIDT. A.R, *Ibíd.*, p 312. “Yo digo (algo)”: 1- esta proposición es verdadera. 2- “ese (algo que yo digo) es falso” y esta proposición es falsa. Por lo tanto, aquí no se trata de una y única proposición, sino que “se habla de dos resultantes de un análisis y obtiene dos valores de verdad contrarios entre sí” (la verdadera y la falsedad) al mismo tiempo. Esto lo va a rechazar Odón y va a proponer otra lógica: “esta mi proposición es falsa”. Con esta proposición rechaza dos posiciones de los restringentes que en la versión radical defienden la autorreferencia. En su versión radical y moderada defiende que la paradoja “esta mi proposición es falsa” es autorreferencial y es lo mismo que decir “toda proposición es falsa”. Esta afirmación no se puede sostener porque no es adecuada y *Odón* pretende ofrecer una solución de contra-ejemplo: “toda proposición es una oración”. Para *Odón* esta es la verdadera autorreferencia. Pero el problema que tiene esta propuesta es que excluye los casos viciosos de auto referencia. La solución de la versión restringente moderada acepta la autorreferencia en casos específicos. A esta solución *Odón* contesta de forma curiosa y dice que la proposición “mi última proposición es falsa” carece de autorreferencia y sigue siendo una paradoja, aunque esta proposición sea un poco diferente de las otras anteriores como “yo digo lo falso” o “toda proposición es falsa”.

<sup>38</sup> Cf. MOSQUERA VILLAR. J.L., *Ibíd.*, p 15.

<sup>39</sup> Cf. *Analítica posteriora*. Cuando habla de los primeros principios insolubles.

La pretensión Duns Escoto era explicar las proposiciones compuestas que son paradójicas y que no son estrictamente insolubles, porque en sí mismas dicen dos verdades: los actos ejercidos y el acto significado del objeto. La tercera verdad está implícita en la proposición que es del sujeto. Para eso es necesario descomponer la frase para evitar que los valores de verdades que de por sí son contradictorias sean atribuidos a la misma proposición. Es decir, Duns Escoto podía haber dicho que toda la frase es falsa o es verdadera, pero era necesario evitar una conclusión ilógica.

Por otro lado, la paradoja en sí tiene significado natural que es insoluble, este significado no dependerá del ejercicio del sujeto (cosa que en Duns Escoto es lo que es verdadero), sino que deja al libre albedrío del sujeto su ejercicio. Es por eso por lo que Russell habla de la paradoja desde Cantor en sentido de pertenencia. Decir " $r \in r$  o  $r \notin r$ "<sup>40</sup> es lo mismo decir "yo digo lo falso". El caso es:  $r$  siendo  $r$  pertenece al conjunto universal de  $r$  y a la vez pertenece al conjunto particular de  $r$ , en tanto que es este  $r$  individuo singular<sup>41</sup>.

Todas las paradojas de compuestos insolubles son falsas por lo que implican virtualmente:

A) por la propia falsedad.

B) por la contradicción implícita en ellas ( $p \wedge \neg p$ )

C) por su contradicción que hace que su veracidad sea verdad parcial y no total

( $p \vee q$ ).

Odón trata de ver el significado del predicado en función de su incompatibilidad con la forma afirmativa. En esa incompatibilidad, por ejemplo, el predicado "no estoy diciendo nada" se ve en forma negativa pero su predicado es verdadero (diciendo), aunque niegue lo que dice.

---

<sup>40</sup>. Cf. MOSTERÍN, J., (2000), *Los lógicos*. Editorial fórum Espasa. Madrid pp. 152-153.

<sup>41</sup>. Cf. X. ZUBIRI, J., (1962), *Sobre la esencia*. Madrid. P 54.

*Bibliografía*

ARISTÓTELES, *Analítica Posterior*, 1.2, A 70.

SCHMIDT. A. R., (2016), "A solução do Geraldo Odon ao paradoxo do mentiroso", en *Universitas Philosophica* 33/67, PP 303.319.

BOOLE, G., (1984), *El análisis matemático de La lógica*, 2ª ed. Catedra teorema, Madrid.

DE ALEJANDRO, J. M<sup>a</sup>., (1970), *La lógica y el hombre*. BAC. Madrid pp. 214-215.

DIESTE, R., (1975), *Testamento geométrico: introducción a Euclides, Lobatchevski y Riemann*. Los movimientos en geometría. Tres demostraciones del V postulado. Ediciones castro. La Coruña, p. 72.

MARÍAS, J., (1970), *Obras completas: Consideración de Cataluña*, edición Revista de occidente, Madrid pp

MOSTERÍN. J., (2000), *Los lógicos*. Editorial fórum Espasa. Madrid pp.152-153.

MOSQUERA VILLAR. J. L., (1974/75), *El pensamiento de Unamuno a través de la paradoja. De la lógica a la paradójica*. UPSA. Salamanca. Tesis doctoral.

ZUBIRI, X., (1962), *Sobre la esencia*. Madrid pp. 53-56.

FEYNMAN, R., (2007), Seis piezas fáciles. La física explicada por un genio, Drakontos Bolsillo, Barcelona.

## Definición áurea

Por definición se entiende el modo de señalar, distinguir<sup>42</sup> o indicar con términos concisos, claros, necesarios y completos lo que la cosa es, lo que se quiere especificar, es decir, su identidad. En sentido general significa “delimitar” o marcar fronteras (*limes*) a la cosa o teoría dada. Y así, por el término delimitar se entiende negar lo que no es, para concretar o individualizar lo que es<sup>43</sup>.

Si atendemos al contenido de definición, notamos que tiene su evolución para distinguir cualquier objeto en cuestión, por eso mismo Cicerón entendía que “definir” era desenvolver lo que estaba envuelto<sup>44</sup>; en cambio Santo Tomás<sup>45</sup>, igual que *José Ferrater Mora*, matizan que dicha definición debe ser clara y completa sin dejar de lado su distinción y relación como su objetivo principal<sup>46</sup>, por eso mismo, es necesario que la definición debe ser: dependiente, independiente correlativamente, contradictoria y convertible especialmente cuanto se trata de demostrar un objeto geométrico que existe.

En la geometría, igual que en la *Analytica Posteriora* de Aristóteles, hay términos en los que sus definiciones se dan por sí mismas, por ejemplo color, dulce, ruido o forma<sup>47</sup>, es decir, que la definición es “evidente”<sup>48</sup>. En todo caso, Aristóteles

---

<sup>42</sup> Cfr. García Bacca, J. D., (1984) Infinito Transfinito Finito. Pensamiento crítico/Pensamiento utópico. Anthropos editorial del hombre. Barcelona, p. 45.

<sup>43</sup> Cfr. Ferrater Mora, J., (1984) Diccionario de Filosofía 1. A/D. Editorial Alianza. Madrid, p. 730. La definición como negación lo desarrollamos adelante como un punto a parte.

<sup>44</sup> Sería como pelar la cebolla hasta que encuentre su esencia. Es traer al descubierto lo que está escondido.

<sup>45</sup> Cfr. De Alejandro, J. M<sup>a</sup>, (1970) La lógica y el hombre. BAC. Madrid, pp. 127-128. Quasi involutum evolvit. Oratio qua equis sit, de quo agitur, ostendit quam brevissime (Top. C.2, Orat c.33) y (Santo Tomás, In VII Met. Lect. 9).

<sup>46</sup> Cfr. Abbott, P., (1991) Geometría: aprende tú solo. Ediciones pirámides, S.A. Madrid, p. 128. “La definición implica otra cuestión cual es la elación del concepto y la suposición del termino o de los términos que se usan”.

<sup>47</sup> Cfr. Ibíd. Abbott, P., (1991) Geometría: aprende tú solo. Ediciones pirámides, S.A. Madrid, p. 28.

<sup>48</sup> Las definiciones primarias son suficientes por sí mismas, son verdades fundamentales (An. Post I. 2, p. 71b, 21 sg.). Estas definiciones apelan a la intuición primaria. Por ejemplo, la definición de punto es una definición que apela a la intuición. Y las definiciones segundas son susceptibles a demostración partiendo de presupuestos dados.

sostiene que en algunos objetos o conceptos la existencia se da “por cierta”<sup>49</sup>, ejemplo de ello es la línea, el punto, etc.<sup>50</sup>. Es una forma de explicar el significado de una palabra o expresión tal como está establecida en una lengua. Tradicionalmente la definición está formada de expresiones que nombran: un *género* (que es la clase más amplia a la que el objeto pertenece) y la *diferencia específica* (que son los elementos distintivos de ese objeto)<sup>51</sup>. Esta forma de entender la definición es la que vamos a desarrollar en esta investigación. Dicho esto, prosigamos con unos ejemplos demostrativos.

Ejemplo:

- Triángulo es una figura plana de tres líneas rectas con tres ángulos<sup>52</sup>.

- Por “figura plana” se refiere a la definición por el género en la que todas las figuras elucídela son planas en el sentido más amplio.

- Por “tres líneas rectas” se refiere a la definición por diferencia específica de elementos distintivos que solo son de un triángulo.

*Aclaración:* todas las notas de definición genérica son comunes, y solo la identidad del objeto es marcada por la diferencia específica, luego no hay una definición que

---

<sup>49</sup> Es decir, no se cuestión qué es línea, qué es punto, qué es dulce, sino que son conceptos que por sí mismo la intuición humana tiene conciencia de lo que son.

<sup>50</sup> Cfr. Ibíd. Pla i Carrera, J., (2016) Euclides: la geometría, las matemáticas presumen de figura. National Geographic Magazine España, p. 48. “Una hipótesis es aquello que, si se supone su verdad, nos permite establecer su conclusión. (...) las hipótesis de la geometría no son falsas. (...) no se puede usar lo que es falso y aunque un geómetra afirma falsamente, de la recta que trazado, que tiene a longitud de un pie cuando no la tiene, o que es recta cuando, de hecho, no lo es. El geómetra no pasa ninguna conclusión en línea recta que ha dibujado aun cuando así lo afirme. (...) el postulado y cada una de las hipótesis son afirmaciones universales o afirmaciones particulares, las definiciones, no”.

<sup>51</sup> Cfr. Ibíd. García Trevijano, C.: p. 237.

<sup>52</sup> Cfr. Ibíd. Euclides: p. 201. Esta definición se da a partir de la proposición I del libro primero de los elementos de Euclides. L.I. construir un triángulo equilátero sobre una recta finita dada. Sea AB la recta finita dada. Así pues, hay que construir sobre la recta AB un triángulo equilátero. Descríbase con el centro A y la distancia AB el círculo BT [Post. 3], y con el centro B y la distancia BA descríbase q su vez el círculo ATE [Post. 3], y a partir del punto T donde los círculos se cortan entre sí, trácense las rectas TA, TB hasta los puntos A, B [Post. 1].

sea absolutamente independiente, sin relación con otras<sup>53</sup>. Además, toda definición para su consistencia tiene en cuenta diversos elementos<sup>54</sup>, como pasa en la vida cotidiana y en todo lo que la rodea, porque la comprensión de la vida o de la realidad depende de la relación definitoria.

Es por eso por lo que la definición tiene que tener aquello que se llama *definiens* y *definiendum*. El *definiens* debe ser sinónimo y susceptible de ser sustituido por otro elemento (término), mientras que el *definiendum* tiene que ser el constituyente de ese *definiens*. Es decir, que *definiendum* son los elementos necesarios, notas y términos que cambian y hacen consistente la definición<sup>55</sup>. Dichas notas constituyen la sostenibilidad de esta cosa, son notas primarias que de por sí son sólidas o consistentes (sensitivas, estimulantes, intelectivas, olfativas, visuales, auditivas, táctiles...)

En cambio, las definiciones de los diccionarios son aquellas que pretenden describir el significado establecido de una palabra, y que pueden ser poco precisas o restringidas (reina es la esposa de un rey), o demasiado amplias incluyendo cosas que deberían estar excluidas (rey es el soberano de un país) o incluso erróneas (la esposa de un rey). Aquí se pueden ver las definiciones “paradójicas, o contradictorias”<sup>56</sup>.

---

<sup>53</sup> En ese caso, podríamos preguntar sobre lo que acabamos de afirmar de las definiciones primarias (punto, línea, color, dulce...) con qué relación se les da. En este caso solo la relación está en tanto son elementos de intuición sentiente. Es decir, la relación está en el objeto mentado o sentido y la conciencia, puede ser olfato, vista, oída, tacto...

<sup>54</sup> Cfr. De Alejandro, J. M<sup>a</sup>.: pp. 135-138. La definición ni ha de ser ambigua ni contener ningún elemento de ambigüedad (Aristóteles), por ello no ha de usar términos desacostumbrados y desconocidos. La convertibilidad de los extremos de una definición, el cuidado de la definición negativa.

<sup>55</sup> Cfr. Ibíd. García Trevijano, C.: p. 237. No hay palabras cuyos significados son susceptibles de explicación precisa, pero por varias razones no pueden ser definidas, tales razones vemos en el ensayo sobre el entendimiento humano de John Locke de 1690. En este ensayo dice: “Un equivalente explicativo requiere algo más que los tradicionales términos: género y diferencia. Porque el lenguaje no ha sido conformador siempre de acuerdo con las reglas de la lógica, de manera que cada término tenga su significado expresado clara y exactamente. Ensayo III, 3 10. Algunas palabras no pueden ser definidas mediante otras palabras, porque si los términos de una definición tuvieran que ser a su vez definidas por otro no podríamos detenernos en ningún punto. Ensayo III, 4, 5”.

<sup>56</sup> Cfr. Ibíd. De Alejandro, J. M<sup>a</sup>.: pp. 323-332.

La definición “estipularía específica” se entiende como el uso propuesto de una palabra que puede ser nueva, vieja o inexacta. En este sentido los significados establecidos siempre quedan expuestos a las diversas críticas como, por ejemplo:

- Puede ser que el nuevo uso sea ambiguo.
- Puede ser que algunos contextos legales tengan efectos prácticos adversos.

Las definiciones sugeridas pueden tener efectos insuficientemente explicativos, como por ejemplo círculo, punto, etc, o puede ser que sus definiciones sean siempre insuficientes<sup>57</sup>, es el caso de las definiciones imperfectas<sup>58</sup>.

### **Ejemplo:**

*El árbol de Porfirio*<sup>59</sup>.

La definición del hombre como *animal racional*. En las definiciones la dependencia, la independencia correlativa, la incontradictoria y la convertibilidad son muy importantes como lo es en los *Elementos* de Euclides.

*Demostración:* Dada la definición *Hombre es un animal racional* se deduce:

- *Dependencia* le corresponde al término animal como género amplio y común. Explicado con términos lógicos se entiende que el Hombre y el Animal comparten la nota animal:

$$(p \wedge q) \rightarrow r \text{ donde } p \rightarrow r \wedge q \rightarrow r$$

---

<sup>57</sup> Cfr. Ibíd. Euclides: “Libro primero. Definición 1. “Punto es lo que no tiene partes”. Dice la nota a pie: “la definición recoge la idea tradicional de punto como aquello que es indivisible en partes”. (...) pero Aristóteles define el punto como “límite de la línea”, y la línea como “límite de la superficie”. Por su vez “la superficie como límite del cuerpo sólido” Top. VI 4,14b15-27. Ibíd. Carmen García Trevijano. Además, en los elementos de Euclides la definición de punto no está clara suficientemente. Ibíd. Euclides. Los Elementos. “libro primero. Definición 1. “Punto es lo que no tiene partes”. Dice la nota a pie: “la definición recoge la idea tradicional de punto como aquello que es indivisible en partes”. (...) pero Aristóteles define el punto como “límite de la línea”, y la línea como “límite de la superficie”. Por su vez “la superficie como límite del cuerpo sólido” Top. VI 4,14b15-27.

<sup>58</sup> Cfr. Ibíd. De Alejandro, José M<sup>a</sup>.: pp. 133-134. Art. 2. Definiciones imperfectas.

<sup>59</sup> Cfr. Ibíd. Ferrater Mora J.: p. 730.

p = Hombre (Cornelio)

q = Animal (Gato)

r = animal (nota) por lo tanto, la nota animal comparten los dos.

*Independencia correlativa* le corresponde al término racional como diferencia específica. En términos lógicos entiendo: esto y no aquello ( $p \wedge \neg q$ )

p = racional

q = animal, puede ser otra cosa pero que no sea racional

*Incontradictoriedad* sería animal y racional. Esta característica necesariamente posee el hombre ( $p \wedge q$ ): racional y animal hasta hoy no conocemos otra realidad que posee estas dos notas a la vez.

*Convertibilidad*<sup>60</sup> se entiende que el definido se convierta en definiendo, como pasa con el hombre, es animal-racional, “si y solo si”  $p \leftrightarrow q$ . una bicondicionalidad necesaria.

En condiciones normales todas las definiciones tenían que ser convertibles, de lo contrario carecen de comprensión. Lo mismo si quisiéramos definir qué es “el punto”, diríamos que es la huella de algo visible sin partes y tampoco dimensión. La conversión sería en tanto que *“Todo aquello que es huella de algo, que es visible, sin partes y sin dimensión es punto”*. Según Leibniz, mónada es aquella substancia simple, es decir, sin partes, que entra en los compuestos<sup>61</sup>. Es el uno que entra en todos los números posibles y computables. Si el ser no está en las cosas reales entonces no hay nada y de lo que no hay, nada se puede predicar. Es decir, la realidad solo es posible a partir de algo predicable en sus distintas formas de predicar.

---

<sup>60</sup> Cfr. Ibíd. García Bacca J. D.: p. 12.

<sup>61</sup> Cfr. Verneaux, R., (1970) Textos de los grandes filósofos edad moderna. Editorial Herder. Barcelona, p. 93. Si una nota constitutiva tiene partes, entonces no es sustancia. Si una huella de algo tiene dimensión, entonces no es punto. Es decir, la conversión obedece a la regla de si y solo sí.

## Conclusión

Del uno siguen todos los números posibles, habidos y por haber, racionales e irracionales ( $1 \rightarrow n \dots$ ).

El uno es y está incluido en todos números IR e Q. ( $1 \subset Nn \dots$ ).

Del ser siguen todas las realidades posibles y por haber, además, este ser está por encima de todo, porque todo *ES*.

Si todo es dependiente, es correlativamente independiente, es in contradictorio, y además es convertible<sup>62</sup>, entonces tiene que tener características generales y diferencia específica, y si es así, necesariamente toda realidad obedece a una ley de interconectividad, y cada realidad es su anclaje necesario para los demás.

Definición negativa.

Desde un punto de vista general, la definición como método científico tiene por objetivo el “delimitar”<sup>63</sup> (*de-terminatio, de-finitio*) o marcar fronteras (*limes*) conceptuales del contenido de una ciencia<sup>64</sup>. Cuando decimos “delimitar o marcar fronteras” se entiende que se seleccionan unos elementos frente a otros que no son del conjunto (niego “estos” y afirmo “aquellos”<sup>65</sup>). En este caso, lo que hace la definición es juzgar la verdadera esencia de esta o esa cosa, o de esta teoría científica (*Voraussetzungslosigkeit*)<sup>66</sup>.

---

<sup>62</sup> Cfr. Ibíd. Ferrater Mora, J.: p. 731. “(...) Aristóteles examinó la definición de términos límite de una proposición o intervalo como una de las cuatro clases de predicables (...) el predicable que posee la característica de ser esencial y convertible. (...) la definición fue estudiada como un proceso mental por medio del cual se halla un término medio que permite saber qué es un ente dado”.

<sup>63</sup> Cfr. Ibíd. De Alejandro, J. M<sup>a</sup>.: p. 128. Delimitación del entorno y contenido mental de un concepto objetivo.

<sup>64</sup> Cfr. Ferrater Mora, J., (1990), Diccionario de Filosofía 1 A/D Alianza editorial. Barcelona 1990, p. 730.

<sup>65</sup> La lógica de clases sobre la exclusión.

<sup>66</sup> *Voraussetzungslosigkeit*. Esta palabra significa la acción de quitar los juicios previos (prejuicios) en el hecho en cuestión. Es el proceso de la reducción fenomenológica de Husserl. Consiste en quitar los prejuicios para llegar a la cosa en sí, verdaderamente de suyo. Cfr. en De Alejandro, J. M<sup>a</sup>.: p. 137 dice: “una definición es una explicación positiva de

*Delimito*: niego algunos de estos rasgos de la cosa o teoría científica,  $\neg p$ .

*Específico*: afirmo como racional, la esencia de la cosa, lo propio,  $p$ .

$$\neg p \vee q, \neg q \vee p, p | q$$

Con la definición negativa habría que tener un mayor cuidado porque uno puede llegar al reduccionismo y decir que todo en la vida real consiste en *negar aquello y afirmar esto* ( $\neg p \wedge q$ ), este método es solo para casos excepcionales, son como las paradojas<sup>67</sup>. Por ejemplo, el término o la afirmación “mártir” se niega a sí mismo para ganar la santidad y la vida. En realidad, en lugar de afirmar el 3, afirmamos el 1. Ojo, aquí no cuenta la afirmación de que el 1 está incluido en el 3. No, no es eso, sino que se trata de cuestiones de decisiones libres y porque así es en la vida real. Lo paradójico de la palabra *mártir* es que dentro de esta está incluida la vida y la muerte.

Diferencia entre definir y discernir.

En cualquier mundo posible el discernimiento depende de un *conocimiento previo de la cosa* en cuestión, la tercera conferencia de Husserl lo explica muy bien<sup>68</sup>. Para conocer algo hay que definirlo, si no, sería imposible afirmar lógicamente y adecuadamente tal cosa. En este caso la definición es la pura matematización que solo afirmaremos cuando primero suspendamos el juicio para que después juzguemos que “dos y dos son cuatro”. Discernir es distinguir, juzgar o dar valor a

---

algo, y la explicación positiva consiste en decir lo que es una cosa y no lo que no lo es, es decir, de algo que no-A no es decir absolutamente nada. La definición negativa siempre será por necesidad o por carencia real.

<sup>67</sup> Cfr. *Ibíd.* De Alejandro, J. M<sup>a</sup>.: pp. 323-324. “El choque mental producido por la paradoja está motivado por la expresión usada, provoca una especie de chispazo que nos hace ver algo fulgurante que no veíamos, al menos inmediatamente, en el discurso normal y ordinario. Lo imponible de la paradoja no significa absurdo, significa simplemente imprevisto, (...) y a veces por una negación, de la misma manera en el proceso lógico podemos hacer ver la verdad valiéndose de medios aparentemente a-lógicos”.

<sup>68</sup> Cfr. Husserl, E., (2012) *Las conferencias de Londres: método y filosofía fenomenológica*. Tercera conferencia. Salamanca. Sígueme, p. 73. “Todo el mundo, todo lo experimentado, y conocido verdadera y científicamente, es lo consciente de mi conciencia”.

algo, su verdad o su falsedad<sup>69</sup>. Si yo sé qué es 2 y 2, entonces soy capaz de juzgar lo que es cuatro, y si es verdadero<sup>70</sup>. En este caso, el discernimiento deductivo sería el método favorable de la lógica y de la geometría al menos en lo que se trata de la comprobación empírica del ente o de la teoría<sup>71</sup>.

### La “división” como definición universal

Para cualquier comprensión de un concepto es necesario un análisis que implica la división.<sup>72</sup> Sócrates y Platón entendieron que la definición de un ente real se lleva a cabo mediante la división correspondiente a sus propiedades esenciales. En tales casos, se tiene en cuenta el análisis y la síntesis como métodos de demostración que se mueven en el orden lógico. Se trata de una demostración que consiste en seleccionar cada nota perteneciente y colocarla en su debido puesto, según la jerarquía lógica y ontológica, que debe ser clara y distinta. Por ejemplo: el hombre es un concepto claro, y viviente-sensitivo-racional es un concepto distintivo<sup>73</sup>. Así mismo, este modo de entender la definición no está lejos del que hemos venido afirmando sobre los elementos lógicos de carácter general y de diferencia específica.

---

<sup>69</sup> Cfr. Ibíd. Ferrater Mora, J.: p. 730. “(...), mientras que la acción de discernir supone comprobación empírica de la verdad o falsedad del objeto considerado, la de definir supone delimitación intelectual de su esencia”.

<sup>70</sup> Cfr. Ibíd. Ferrater Mora, J.: p. 730 “Discernimos en efecto si un objeto dado A es verdaderamente A; definimos, en cambio, en qué consiste el ser A de A, su esencia (..) o su quiddidad (...) de tal suerte que una vez obtenida la definición de A podemos saber cualquier objeto si es efectivamente A o no lo es. Ahora bien, mientras la acción de discernir supone comprobación empírica de la verdad o falsedad del objeto considerado, la de definir supone la delimitación intelectual de su esencia”.

<sup>71</sup> Cfr. Ibíd. De Alejandro, J. M<sup>a</sup>: pp. 28-30. Los sentidos no dan solamente un parecer, sino que también mediante la mente nos ofrece un saber, nos da lo que es, al decirnos lo que las cosas son o no son, y desde ese saber soltamos a la confianza gnoseológica, nos fiamos de las cosas. “Saber pues, es igual que discernir lo que es y lo que no es. Este proceso desde el parecer al discernir señala un camino lógico, y la lógica lo perfecciona, lo señala diríamos. Pero ese camino se adentra en la realidad, porque no solamente discernimos o definimos la cosa, sino que llegamos a entenderla, a conocer la ousia (...)”.

<sup>72</sup> Cfr. Ibíd. De Alejandro J. M<sup>a</sup>: pp. 119-120.

<sup>73</sup> Cfr. Ibíd. Ferrater Mora, J.: p.730, y en De Alejandro, J. M<sup>a</sup>: p. 122.

Atendiendo a la historia, los escolásticos a la hora de definir no solo emplearon la división y la abstracción, sino también la dialéctica como método de definición y decían que era necesario afirmar algunas propiedades de la cosa frente a otras<sup>74</sup>. Entre los lógicos actuales, algunos intentan reducir toda definición a la definición nominal de índole sintética y otros se niegan a aceptarlo, sosteniendo que el sintético es un sistema que aún no está interpretado y en lo semántico se introduce un nuevo símbolo asignándole una significación<sup>75</sup>.

---

<sup>74</sup> Cfr. *Ibíd.*, pp. 730-731. 1- La definición que sea más clara que la cosa definida. 2- Lo que se define siempre debe quedar fuera de la definición para mejor su comprensión. 3- En la definición solo tiene que contener lo susceptible a la definición, es decir, las notas elementales, en consecuencia, con el discernimiento verdadero.

<sup>75</sup> Cfr. *Ibíd.*, pp. 732-733. “Si bien algunos lógicos actuales tienden a reducir toda definición a una definición nominal y toda definición nominal a una definición de índole sintética, muchos autores se niegan a aceptar esta última reducción. Admiten dos aspectos en la definición: el sintético propio de un sistema no interpretado y el semántico en el cual se introduce un nuevo símbolo asignándole una significación”.

## *Bibliografía*

EUCLIDES, (1991) Los Elementos Libros I-IV, (introducción de Luis Vega y trad. por

María Luisa Puertas Castaños), Biblioteca clásica Gredos, Madrid.

EUCLIDES, Los seis libros primeros de la geometría de Euclides, traducción de José M<sup>a</sup> Sanz Hermida, (1999) Ediciones Universidad de Salamanca, Salamanca.

EUCLIDES, Elementos libro I, Traducción, prologo e notas de José Nicanor Alonso Álvarez et José Montero Reguera, (2009) Universidad de Vigo, servizo de publicacións.

HILBERT, D., (1978) Pensamiento Axiomático, Traducción de Juan David García Bacca. Colección las ciencias. Universidad central de Venezuela-Caracas.

GARCÍA BACCA, J. D., (1961) Textos clásicos para la historia de las ciencias, Universidad Central de Venezuela, Caracas.

GARCÍA BACCA, J. D., (1984) Infinito Transfinito Finito, Pensamiento crítico/Pensamiento utópico, Anthropos editorial del hombre, Barcelona 1984.

SÁNCHEZ RON, José Manuel, Fundamentos de la Geometría, Consejo superior de investigaciones científicas, Madrid, 1991.

SCHOLTZ, Heinrich, La axiomática de los antiguos, traducción de Juan David García Bacca. Universidad Central de Venezuela, ediciones de la Biblioteca, Caracas, 1978.

### Secundaria

ABBOTT, David Phelps, Geometría: aprende tu solo, Ediciones pirámides, Madrid. 1991.

ALEJANDRO, José María de, La lógica y el hombre, BAC, Madrid, 1970.

BALMES, Jaime, El criterio. Edición conmemorativa del centenario, Editorial Balmes Duran y Bas, Barcelona, 1845.

BARRACLOUGH Y VALLS, Luis, Norman, Sistema metafísico de lógica

variable, editoria Nacional, Madrid, MCMXLIX (1949).

74

BURGOS ROMÁN, Juan, Curso de algebra y geometría, "Capítulo 1 nociones sobre conjeturas, aplicaciones y relaciones", alhambra Universidad, Madrid 1990.

CASTELLET, Josep María, y Llerena, Irene, Algebra lineal y geometría, editorial Reverté, Barcelona 2000.

CARRERAS ARTAU, Joaquín: Historia de la filosofía y de las ciencias, Ediciones Alma Mater, Barcelona 1966

COHEN, Morris Raphael, Introducción a la lógica, Breviarios del fondo de cultura económica, México, 1981

DIESTE, Rafael, Testamento geométrico, Ediciones del Castro, La Coruña, 1975.

FERNÁNDEZ, Clemente,

FERRATER MORA, José, Diccionario de Filosofía 1 A/D Alianza editorial, Barcelona 1990.

GARCÍA TREVIJANO, Carmen, Enciclopedia Oxford de Filosofía, The honderich editor Tecnos, Madrid 2001.

GONZALES, Ángel Luis, Diccionario de filosofía. Eunsa, Pamplona, 2010.

HONDERICH, Ted: Enciclopedia Oxford de filosofía, Segunda edición, Tecnos. Madrid 2008.

HUSSERL, Edmund, Las conferencias de Londres: método y filosofía fenomenológicas, Salamanca, Sígueme 2012.

KANT, Immanuel, Critica de la razón pura, Prólogo, traducción, Notas e índices de Pedro Ribas, (La antinomia de la razón pura, Tercer conflicto de las ideas

Trascendentales A 444, B 472). Ediciones alfaguara S.A., 1978.

MARTÍNEZ, José Antonio, René Descartes, ediciones del Orto, Biblioteca

Filosófica, Madrid 2000.

MOSTERÍN HERAS, Jesús, Los lógicos, Editorial Espasa, Madrid 2000.

NIEVES, José Manuel, Hablemos de Ciencia, Conversaciones de Ciencia, Madrid, 2006.

PLA I CARRERA, Josep, Euclides: la geometría, las matemáticas presumen De figura, national geographic, Barcelona 2012.

PLANCK, Max, Positivismo y mundo externo real, Edición Encuentro, Madrid 2015, pp. 17ss. Traducción de José Luis Caballero Bono.

75

PICKOVER, Clifford Alan, De Arquímedes a Hawking. Las leyes de la Ciencia y sus descubridores. Drakontos. Editorial Crítica. Barcelona, 2009.

PICKOVER, Clifford Alan, El libro de las Matemáticas, Edición librero, Holanda, 2011.

UNAMUNO, Miguel de, Manual Padilla Novoa, ediciones del Orto, Madrid 2000.

VERNEAUX, Roger, Textos de los grandes filósofos edad moderna, Editorial Herder, Barcelona 1970.

General

ARISTÓTELES: Ética Nicómaco, "Libro XIII sobre la amistad".

BALACHEFF, 2000.

CABALLERO BONO, José Luis, (ed.), Ocho filósofos españoles Contemporáneos. Dialogo filosófico, Madrid, 2008.

FETISOV, La demostración. 1973.

GARCÍA BACCA, Juan David, Filosofía de la música, Anthropos editorial Del hombre, Barcelona, 1990.

GARCÍA BACCA, Juan David, Tres ejercicios literario-filosóficos de Antropología, Anthropos editorial del Hombre, Barcelona 1984.

MARÍAS, Julián: Obras completa. "Consideración de Cataluña", Edición

Revista de occidente, Madrid 1970

MAURIAC, François, El pensamiento vivo de Pascal, tercera edición editorial Losada, Buenos Aires 1966.

NICOL, Eduardo, Los Principios de la Ciencia, Fondo de cultura económica, Mexico 1965.

PASCAL, Blaise, Vida, obra y pensamiento, "Geometría del azar", Centro Editor PDA, España 2007.

RÁBADE, Sergio, Método y pensamiento en la modernidad, Bitácora Biblioteca del estudiante, Narcea ediciones, Madrid 1981.

ROMERO, Pedro Muro, Filosofía, Pedagogía e Historia en Manuel García Morante, Instituto de estudios giennenses consejo superior de investigaciones Científicas, Sevilla, 1977.

76

RUIZ DE LA PEÑA, Juan Luis, El don de Dios, antropología teológica Especial, Sal Terrae Presencia teológica, Bilbao, 2010.

SANTO TOMAS DE AQUINO, Summa Theologica, BAC, Madrid, 1947

ZUBIRI, Xavier, Espacio, Tiempo, Materia, (Nueva Edición), Alianza Editorial fundación Xavier Zubiri, Madrid, 2008.

ZUBIRI, Xavier, Sobre la Esencia, sociedad de estudios y publicaciones, Madrid 1962.

Revista

ECHARRI, Jaime, "¿De quién es la teoría espacio-nada censurada por Balmes?", en Pensamiento 15 (1948), pp. 311-328.

MOLINA, Jorge Alberto, <<Port Royal, filosofía de la geometría>> en Revista portuguesa de filosofía 73/3-4 2017. PP 1229

MUÑOZ, José, "Nuestras ideas y su origen en Suárez y Balmes", en Pensamiento 19 (1949), pp. 297-318.

RUBÍ, B. de, "Escepticismo objetivo de Jaime Balmes", en Pensamiento 13

(1948), pp. 5-26.

TIRADO SAN JUAN, Víctor Manuel (1993) "Experiencia originaria en Husserl y Zubiri", Cuadernos salmantinos de filosofía, no 20, pp. 245-26.