

UMBRAL

REVISTA
Volumen 46, número 1

ISSN 1409-1534 • e-ISSN 2215-6178, enero-junio 2021, San José, Costa Rica



“Rescatando la quebrada Los Negritos”: un ejemplo de lección semipresencial mediante el enfoque de aula invertida en un curso de Inglés

César Alberto Navas-Brenes

La persona directora: comportamientos organizacionales y estrategias directivas frente a los retos del siglo XXI

Juan Antonio Arroyo-Valenciano

Consideraciones didácticas para las posibles estrategias de mediación pedagógica del Programa de Filosofía para Educación Secundaria en Costa Rica

Eric Paolo León-Salas

Sección “Creaciones literarias”

Poemas marítimos: Fangtooth y Medusa

José Fabián Elizondo-González

Cuento: Encontré un cominito

Maricruz Céspedes-Alvarado





Revista del Colegio de Licenciados y Profesores en Letras, Filosofía, Ciencias y Artes

Suscrita en el índice internacional
(ISSN 1409-1534)

Suscrita en el índice digital
(e-ISSN 2215-6178)

Enero - junio, 2021 – Vol. 46, N.º 1

Revista semestral que apoya la labor educativa de los colegiados(as). Su objetivo es “promover e impulsar el estudio de las letras, la filosofía, las ciencias y las artes, lo mismo que la enseñanza de todas ellas” (Ley N.º 4770).

Central telefónica: +506 2437-8800
Apartado: 8-4880-1000 San José, Costa Rica
contactenos@colypro.com
www.colypro.com
www.revistaumbrale.com

Los textos firmados son responsabilidad de los autores y no representan necesariamente el pensamiento del Colegio.

Todos los derechos reservados.
Hecho el depósito de Ley.

Diseño y diagramación:
Mónica Schultz • Renzo Pigati

Impresión:
Innografic de Costa Rica RG S.A.

Índice

Presentación 1

Artículos

“Rescatando la quebrada Los Negritos”: un ejemplo de lección semipresencial mediante el enfoque de aula invertida en un curso de Inglés
César Alberto Navas-Brenes..... 2

La persona directora: comportamientos organizacionales y estrategias directivas frente a los retos del siglo XXI
Juan Antonio Arroyo-Valenciano..... 20

Consideraciones didácticas para las posibles estrategias de mediación pedagógica del Programa de Filosofía para Educación Secundaria en Costa Rica
Eric Paolo León-Salas..... 37

Sección “Creaciones literarias”

Poemas marítimos
José Fabián Elizondo-González..... 59

Cuento: “Encontré un cominito”
Maricruz Céspedes-Alvarado..... 62





Junta Directiva 2019-2022

M.Sc. Fernando López Contreras	Presidente
M.Sc. Ana Gabriela Vargas Ulloa	Vicepresidenta
M.Sc. Geovanny Soto Solórzano	Tesorero
Dra. Jacqueline Badilla Jara	Secretaria
M.Sc. Ana Cecilia Domian Asenjo	Prosecretaria
Dr. Jairo Velásquez Valverde	Vocal I
M.Sc. Ingrid Susana Jiménez López	Vocal II

Fiscal 2019-2022

M.Sc. Andrea Peraza Rogade

Consejo Editor 2021

Marianela Loría Rocha <i>Magíster en Lingüística. Antropóloga. Terapeuta del Lenguaje. Profesora de Educación Especial.</i>	Directora
---	------------------

Ángel Benjamín Campos Chavarría <i>Licenciado en Filosofía. Licenciado en Docencia. Bachiller en Sociología.</i>	Secretario
--	-------------------

Gigliola Fiorella Monge Lezcano <i>Profesora en I y II ciclos. Licenciada en Filología Española. Bachiller en la Enseñanza del Castellano y la Literatura. Licenciada en Educación con Énfasis en la Enseñanza del Español. Máster en Psicopedagogía. Doctora en Educación.</i>	Vocal I
---	----------------

Director Ejecutivo

MBA. Enrique Viquez Fonseca

Departamento de Comunicaciones

Samantha Coto Arias	Responsable editorial/Jefatura
Carla Arce Sánchez	Asistente
Erika Morera Saborío	Promotora Virtual
Yeslie Carmona Rodríguez	Auxiliar

Colaboradores

Bach. Óscar Aguilar Sandí	Revisión filológica
---------------------------	----------------------------

Presentación

El Consejo Editorial de la Revista *Umbra* se complace en entregar a las personas colegiadas y público lector la edición del volumen 46, número 1, donde se presentan tres artículos académicos, dos creaciones literarias.

Para esta ocasión, conscientes de los retos que enfrenta el mundo y en particular la sociedad costarricense, frente a la pandemia generada por la covid-19, que ha cambiado la cotidianidad, deseamos ofrecer material que sirva de insumo en el quehacer docente por medio de la posibilidad de enseñar con el uso de las tecnologías de aprendizaje, el liderazgo de la persona directora y con el análisis de Programas de Educación que fomentan el desarrollo de habilidades para vida.

El primer artículo "Quebrada Los Negritos: Un Ejemplo de Lección Semipresencial Mediante el Enfoque de Aula Invertida (Flipped Classroom) en un Curso de Inglés", del autor César Alberto Navas Brenes, para enseñar inglés, utiliza una metodología viable y actualizada, muy valiosa para enfrentar la educación bimodal en tiempos de pandemia. Emplea herramientas digitales y tecnologías del aprendizaje, en sintonía con el desarrollo de habilidades, según el nuevo modelo de la educación costarricense.

El segundo artículo "La persona directora: Comportamientos Organizacionales y Estrategias Directivas frente a los retos del siglo XXI", del autor Juan Antonio Arroyo Valenciano, promueve la necesidad de la figura de la persona directora de centro educativo como líder positivo. Aporta elementos que favorecen una educación más sensible y coherente con un modelo de sociedad ético, cooperativo y solidario.

El tercer artículo "Consideraciones didácticas para las posibles estrategias de mediación pedagógica del Programa de Filosofía para Educación Secundaria en Costa Rica", de Eric Paolo León Salas expone la necesidad de un cambio del modelo tradicional de la enseñanza hacia un nuevo rol de la persona docente

(Continúa en la siguiente página)



y del estudiantado, que toma en cuenta un proceso más participativo y dinámico hacia el desarrollo de habilidades por medio de un análisis de los fundamentos didácticos y curriculares, que delimitan el Programa de Filosofía para Educación Diversificada

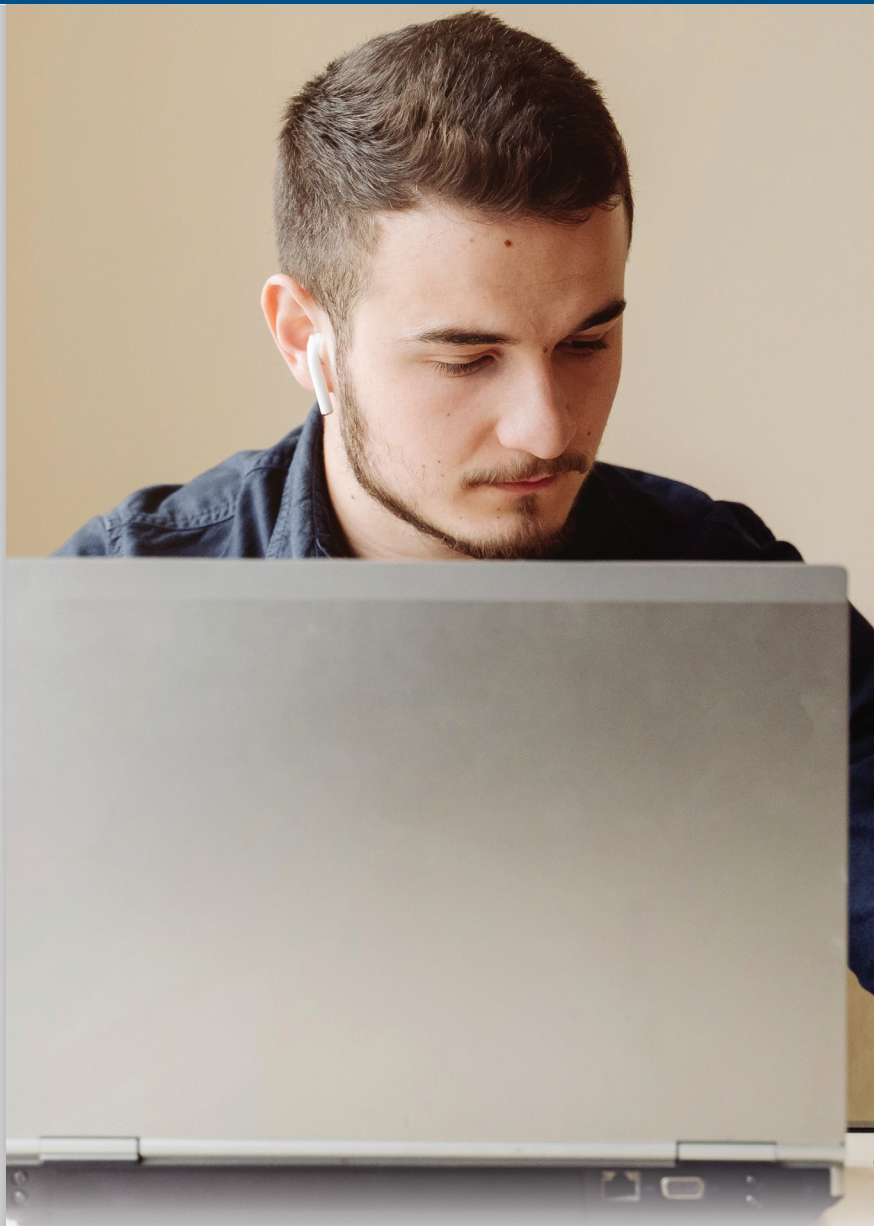
La literatura es un camino para expandir el pensamiento, alimentar la imaginación, obsequia regocijo y recreación. Por esta razón, en nuestra revista se consideran imprescindibles estas creaciones.

El relato “Encontré un cominito”, de la autora Maricruz Céspedes Alvarado, narra las historias de la niñez de los años setenta en el campo, cuando era muy común escuchar chicharras en los días de verano.

“Poemas marítimos”, del autor José Fabián Elizondo González, cautiva con acertijos la estimulación de la lectura. Utiliza dos idiomas, el español y el inglés en concordancia con la visión país de formar ciudadanos bilingües. Con la poesía concreta, en la cual a la rima y al ritmo en la poesía lírica les corresponde la misma importancia, genera en la persona lectora un gusto por la literatura.

La Revista *Umbral*, observante de los actuales desafíos educativos, caracterizados por las demandas tecnológicas, las relaciones a distancia, la manera diferente de implicarse en las dinámicas de interrelación, procura ofrecer en su contenido elementos generadores de conciencia social que abran paso a nuevos modelos educativos para reestructurar la educación que beneficien el campo de aprendizaje acorde con una nueva ciudadanía.

Consejo Editor de la revista *Umbral*



Rescuing Los Negritos brook: an example of a blended lesson using the flipped classroom approach in an English course educational expectation

1. INTRODUCCIÓN

La modalidad semipresencial (*b-learning*) ha tomado preponderancia en el sistema educativo costarricense. La emergencia sanitaria global es una causa importante. De hecho, el actual contexto educativo ha ocasionado que docentes y estudiantes se desempeñen más en ambientes

“Rescatando la quebrada Los Negritos”:

un ejemplo de lección semipresencial mediante el enfoque de aula invertida en un curso de Inglés



Imagen de *stock* con fines ilustrativos.

virtuales y, en menor medida, en espacios físicos según las posibilidades del centro educativo. Esto presenta el desafío de optimizar estos dos ambientes de trabajo. La modalidad semipresencial permite la interacción docente-estudiante(s) de manera sincrónica y asincrónica. Es importante señalar que la modalidad sincrónica puede llevarse a cabo en el espacio físico (centro educativo) o en una plataforma virtual (videoconferencia) donde los participantes interactúen en un mismo espacio temporal. La interacción asincrónica es atemporal, aunque no carece de interacción y colaboración (por ejemplo, el trabajo grupal con un documento compartido en Google Drive o cualquier otra herramienta digital colaborativa). Independientemente del espacio temporal o atemporal, la persona docente debe tener claros los fundamentos pedagógicos que sustentan sus estrategias de enseñanza. La presente propuesta de lección, la cual se enfoca en dos herramientas digitales, tiene como base pedagógica el aprendizaje basado en problemas, el enfoque de aula invertida (*flipped classroom*) y el constructivismo.

César Alberto Navas-Brenes

Universidad de Costa Rica

CESAR.NAVAS@ucr.ac.cr

San José, Costa Rica

ID ORCID:

<https://orcid.org/0000-0002-2499-210X>

Rescuing Quebrada Los Negritos: An Example of a Blended Lesson Using the Flipped Classroom Approach in an English Course

Recibido - Received: 2/10/2020

Aceptado - Accepted: 23/11/2020

Revista *Umbral*

ISSN: 1409-1534

EISSN electrónico: 2215-6178

Volumen 46 (1), enero - junio, 2021

CÓMO CITAR / HOW TO CITE

Navas-Brenes, C. (2021). Rescatando la quebrada Los Negritos: un ejemplo de lección semipresencial mediante el enfoque de aula invertida en un curso de Inglés. *Revista Umbral*, 46(1), pp. 2-19



RESUMEN

Este artículo explica cómo incorporar el enfoque de aula invertida (*flipped classroom*) y el aprendizaje basado en problemas en una lección semipresencial compuesta por tres etapas (clases) en un curso de Inglés. El texto además destaca las ventajas de utilizar dos herramientas digitales: una red social educativa y un mapa mental. Este último se seleccionó para implementar la estrategia de enseñanza conocida como “la rueda de las implicaciones”. El autor ejemplifica la teoría pedagógica con actividades que pueden ser adaptadas por docentes, independientemente de la materia que imparten o su población estudiantil.

PALABRAS CLAVE

Modelo de aula invertida • ABP
• redes sociales • mapa mental
• rueda de las implicaciones.

2. MARCO TEÓRICO

La persona estudiante construye significado relacionado con contextos propios de su entorno, ya sea su escuela, colegio, campus universitario, comunidad u hogar. En relación con la teoría constructivista, Zapata-Ros (2015) explica lo siguiente:

El estudiante no se limita a copiar el conocimiento, sino que lo construye (constructivismo) a partir de elementos personales, experiencia e ideas previas e implícitas, para atribuir significado (eso es ahora comprender) y representarse el nuevo conocimiento con sentido adquirido (el contenido del aprendizaje). Como consecuencia cambia el papel del profesor, que pasa de suministrar conocimientos a participar (a ayudar, según los casos) en el proceso de construir el conocimiento junto con el estudiante o como una ayuda. Se trata pues de un conocimiento construido y, según los modelos teóricos, compartido o ayudado (p. 75).

De manera similar, el aprendizaje basado en problemas coloca al estudiante en una posición central, quien debe mostrar un mayor nivel de autonomía y criticidad. Es así que Williams y Burgess (2007, citado en Carrera, 2015) explican que “el estudiante no se limita a estudiar temáticas teóricas en una clase magistral, sino que, por medio del estudio de materiales debidamente elaborados, puede aplicar principios teóricos a situaciones concretas” (p. 153). Por lo tanto, desde la perspectiva de la *comunicación interpersonal* y el *trabajo colaborativo*, las dos principales herramientas seleccionadas son: la red social MeWe y el mapa mental Coggle, respectivamente. El diseño de la actividad didáctica se aplicaría en la unidad de medio ambiente de un curso oral de la carrera de Inglés de la Universidad de Costa Rica.

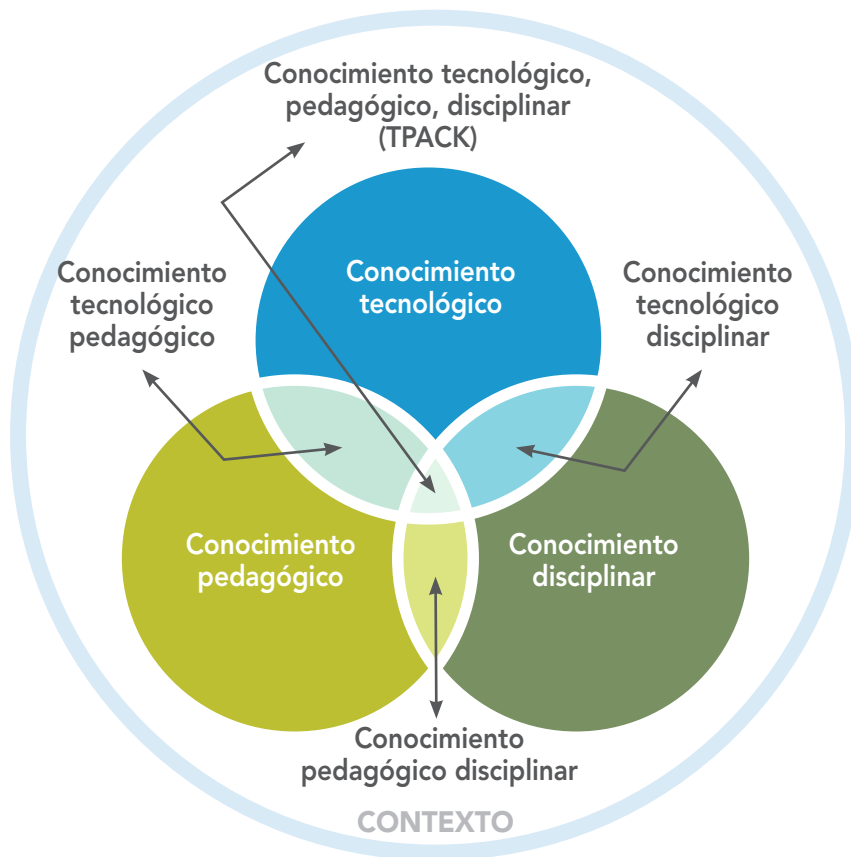
Por lo tanto, este trabajo tiene los siguientes objetivos específicos:

- Definir el modelo T-PACK como base para el diseño de una lección semipresencial (virtualidad y presencialidad);
- Exponer los aspectos más importantes del enfoque de aula invertida, y
- Ejemplificar el marco teórico por medio de un modelo práctico de lección enriquecido por otras herramientas digitales de fácil manejo.

2.1 El modelo T-PACK

La educación semipresencial (conocida también como aprendizaje combinado, híbrido o mixto) ha tomado auge en diversos contextos educativos; sin embargo, la misma conlleva una capacitación docente para poder implementarla apropiadamente. Las personas docentes deben también recibir entrenamiento básico sobre plataformas virtuales para así alojar los recursos y herramientas digitales y también para presentar contenido o implementar actividades. Es así que esta modalidad abarca un conocimiento de contenido, un conocimiento pedagógico y un conocimiento tecnológico para hibridar una lección. El modelo T-PACK expone, como se puede apreciar en la figura 1, cada uno de esos aspectos.

Figura 1. Componentes del modelo T-PACK



Fuente: Tomado del Marco de referencia académico de criterios de calidad en la gestión, uso y desarrollo de las TIC en la academia de las universidades estatales de Costa Rica, 2019, TICES-CONARE.

Las personas docentes poseen un amplio conocimiento sobre la disciplina que imparten (Biología, Estudios Sociales, entre otras). Para poder transmitir ese saber en las aulas (virtuales o presenciales), es necesario contar con el conocimiento didáctico para implementar las estrategias de forma pertinente, según nuestra población estudiantil (conocimiento pedagógico-disciplinar). Con el diseño de entornos virtuales de aprendizaje, es crucial que las personas docentes manejen un conocimiento tecnológico que brinde la instrucción técnica para poder combinar las tres áreas y así desenvolverse de mejor manera en la educación semipresencial. Se puede apreciar en la figura anterior la manera en la que convergen las tres esferas principales. Es decir, que la persona docente decida el contenido temático o disciplinar por enseñar; luego de redactar los objetivos de la lección, se da a la tarea de elegir las estrategias de enseñanza por diseñar (actividades), y por último, selecciona cuidadosamente aquellos recursos o herramientas digitales por distribuir en sus lecciones virtuales o presenciales. Precisamente, un modelo innovador que se adapta exitosamente a varios contextos educativos de tipo semipresencial es el aula invertida o *flipped classroom*.

ABSTRACT

This text aims at explaining how to incorporate the pedagogical approach of flipped classroom and problem-solving learning in a blended lesson composed by three sessions of an English course. The text highlights the advantages of using two digital tools: an academic social network and a mind map, being this a task known as "the implications wheel." The writer exemplifies the pedagogical foundations with a series of activities that may be adapted by any educator, regardless of his or her subject or target population.

KEYWORDS

Flipped classroom • problem-solving learning • social networks • mind map • implications wheel.

2.2 ¿En qué consiste el aula invertida?

Es un enfoque sumamente retador y motivador, tanto para docentes como para sus estudiantes, al potenciar el aprendizaje activo. Además, se puede combinar con otros modelos didácticos (por ejemplo, el aprendizaje basado en tareas, el aprendizaje basado en proyectos, y WebQuests). Sangrà (2020) indica que las metodologías "suponen una implicación del estudiantado en la generación de conocimientos, contexto de participación, así como el desarrollo de variadas competencias, tanto específicas como transversales" (p. 85). El profesorado ejerce un rol de guía o facilitador, mientras que el estudiantado tiene un papel central en su proceso de aprendizaje.

Hernando y Martínez (2015, citado en Morimoto et al.) definen esta metodología de la siguiente manera:

Desde hace unos años, el concepto de *flipped classroom*, o su traducción al español como "clase al revés" o "clase inversa", ha ido ganando popularidad y crédito entre los docentes. La esencia de este modelo instructivo es la asunción del aula como el lugar en el que se trabaja (estudiantes con estudiantes, estudiantes y docentes) para solucionar los problemas y dificultades, fijar conceptos y, sobre todo, comprometer a los estudiantes con su propio aprendizaje. La diferencia con la clase tradicional es evidente (p. 1117).

Según este modelo, creado por los profesores de química Jonathan Bergmann y Aaron Sams, existe una estructura coherente, la cual se compone de tres etapas: **ANTES DE LA CLASE** (trabajo virtual en casa), **DURANTE LA CLASE** (trabajo presencial en el aula física) y **DESPUÉS DE LA CLASE** (trabajo virtual colaborativo en casa). Tourón y Santiago (2015, citado en Aguilera et al. 2017) explican que este modelo "[o]frece la posibilidad de enseñar al alumnado a sus ritmos individuales, lo que supone una personalización superior para cada uno", y a la vez coloca al estudiante como "protagonista de su aprendizaje" (p. 262). El docente debe tomar en cuenta que la redacción de los objetivos específicos debe ir acorde con el listado de verbos incluidos en la taxonomía de Bloom para el entorno digital.

Este enfoque de aula invertida presenta las siguientes características:

- La persona estudiante debe desarrollar autonomía hacia su propio aprendizaje y criticidad acerca de los contenidos que investiga.
- La persona docente cumple una función facilitadora como guía en el proceso.
- En la etapa antes de la clase, el video es un recurso fundamental para explicar el contenido de la clase. El mismo no debe ser extenso, y su contenido debe ser puntual y significativo.
- Al implementar un video, los estudiantes hacen un ejercicio de autoevaluación para determinar su comprensión del mismo. La idea es que deben *trabajar con el video* (comprenderlo), y nunca verlo de manera pasiva.

- Favorece el aprendizaje por parte de estudiantes con capacidades especiales; sin embargo, en estos casos, la persona docente debe considerar ajustes en las instrucciones de cada etapa, así como una adaptación de contenidos que podrían ser complejos (según fuera el caso).
- Es un modelo ideal para potenciar las habilidades blandas, como, por ejemplo, el trabajo colaborativo y los valores (responsabilidad y honestidad, etc.).
- Potencia la creatividad entre docentes y estudiantes.
- La taxonomía en la cual se fundamentan los procesos de enseñanza es jerárquica. Es decir, cada estudiante debe completar satisfactoriamente cada actividad antes de poder avanzar a una más compleja. Por ejemplo, en el primer nivel, los estudiantes deben activar su conocimiento previo de una temática. Esta es la base de la lección. En este nivel, los verbos de los objetivos podrían ser, entre muchos otros: *leer, identificar, recordar, definir*.

3. DESCRIPCIÓN DE LAS HERRAMIENTAS SELECCIONADAS

3.1 Impacto de las redes sociales en el contexto educativo

En el área de la enseñanza de inglés, las redes sociales para un uso académico aportan potencial, ya que generan espacios de constante intercambio de información y oportunidades de generar conocimiento. Un curso está compuesto por individuos que conforman una comunidad de aprendizaje y una red social académica permite compartir opiniones, contenido multimedia, bibliotecas digitales y enlaces muy pertinentes relacionados con las diversas áreas de los contenidos de un curso de Inglés: prácticas gramaticales, vocabulario, tiempos verbales, entre otros. Vásquez y Cabero (2014) enumeran múltiples posibilidades en la incorporación de redes sociales en el contexto académico, y una de las pertinentes para la presente propuesta es la siguiente:

Permiten la revisión de las aportaciones y comentarios de los participantes, favoreciendo la revisión del proceso seguido para la construcción del conocimiento. Esto supone que el docente deba desempeñar nuevos roles, como el de gestor de conocimiento que debe facilitar el avance de los grupos y la participación de todos los miembros que lo conforman (p. 257).

Además de las plataformas de aprendizaje LMS (Moodle o E-ducativa, por ejemplo), las redes sociales académicas brindan la oportunidad de incrementar la interacción exclusivamente entre estudiantes y docentes, excluyendo amigos, compañeros de trabajo y personas ajenas al curso. La fuente anterior también explica que una red social permite que los “participantes se conviertan en constructores de significados colectivos, favoreciéndose de esta forma el desarrollo de una inteligencia colectiva” (Vásquez y Cabero, 2014, p. 257). Lo anterior es fundamental en el aprendizaje basado en problemas. El uso de redes sociales educativas permite así separar esa comunicación académica de las distracciones en las redes sociales usadas cotidianamente con amistades o familiares (Facebook o Twitter). MeWe, creada por Sgrouples Inc., es un ejemplo de este tipo de red social de corte académico.

Imagen de *stock* con fines ilustrativos.



■ *Un detalle que hace más llamativo al mapa mental es la posibilidad de agregar imágenes, íconos, videos y enlaces a cada nodo. Las personas pueden ser creativas y realizar mapas mentales con una presentación sumamente agradable; esto motiva al lector a desplazarse por todo el contenido del mapa, leer la información y acceder a enlaces ubicados en los nodos.*

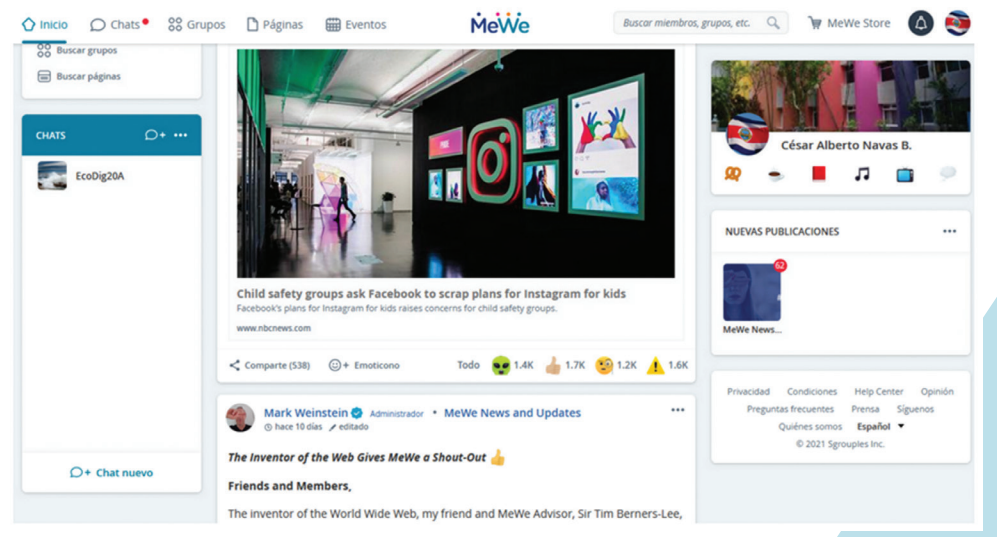
3.2 Red Social Académica MeWe

Las redes sociales son una herramienta de interacción constante en el contexto educativo. Koper (2009, citado en Vásquez y Cabero, 2014) denomina estas redes como “multientornos de comunicación” donde el docente puede distribuir todo un grupo en equipos de trabajo para llevar a cabo varios tipos de actividades y así lograr más flexibilidad, organización e interacción (p. 256). A diferencia de redes sociales tradicionales, MeWe permite tener privacidad dentro de una comunidad de aprendizaje. En su blog sobre tecnología *WWWhat’s New*, Hidalgo (2014) resume algunas de las características más distintivas de esta red social, la cual está siendo muy utilizada globalmente:

- Ofrece privacidad y seguridad para todos sus seguidores.
- No da seguimiento al contenido publicado por los usuarios ni monitorea sus gustos o líneas de interés.
- El respeto hacia las publicaciones y datos del usuario es primordial.
- No existe distracción de tipo publicitario que entretenga a los usuarios.
- El acceso se da a través de un formulario, incrementando la seguridad.
- Los participantes pueden enlazar recursos multimedia, así como realizar aportes o publicaciones.

La red social MeWe provee varias ventajas. Una vez creado un perfil, el usuario se incorpora a la página principal del curso creada por el docente. Hay herramientas similares a otras redes sociales, ya que la apariencia de la interfaz es muy familiar. Se pueden conformar grupos y existe un sistema de mensajería o “chat”, así como un calendario para recordar las actividades evaluativas del curso. Las personas pueden seleccionar sitios web como sus favoritos; esto es muy útil para tener presentes enlaces relacionados con el curso (periódicos, revistas, videos, noticias, etc.). La siguiente imagen ilustra la apariencia de esta red social.

Figura 2. Apariencia de la red social MeWe



Fuente: Sitio web de MeWe (perfil del estudiante).

3.3 Mapa mental Coggle como herramienta colaborativa

El mapa mental es una estrategia de enseñanza muy versátil. De hecho, como herramienta digital embebida en una red social o una plataforma LMS, puede ser usada de manera colaborativa. Los estudiantes tienen la oportunidad de interactuar con el contenido, descargarlo como imagen, o embeberlo en un entorno virtual. Si bien es cierto que Coggle como mapa mental se ha usado tradicionalmente para clasificar contenido, en la presente propuesta se intenta adaptar su uso por medio de la actividad conocida como “la rueda de las implicaciones”, propuesta por Joel Baker (2010, citada en Cobo y Moravec, 2011), quien explica el propósito de esta técnica didáctica:

Básicamente esta técnica consiste en dibujar una rueda en el centro en la que se escribe una proposición significativa. De ahí saldrán, en forma de radios, las tendencias, implicaciones y consecuencias probables que hayan identificado a partir de la propuesta inicial. De cada proposición secundaria surgirán otras, y así sucesivamente. [...] Se trata de una técnica cualitativa y exploratoria, al igual que la exploración ambiental. No obstante, puede realizarse para elaborar proyecciones que nos orienten sobre “qué hacer después”. Además, esta técnica permite identificar no solo un futuro concreto, sino múltiples futuros posibles, según las distintas trayectorias que incluya la rueda. Esto posibilita planes de acción más consistentes (p. 148).

Entonces la idea es que, de manera colaborativa, los estudiantes puedan crear dicha rueda de las implicaciones por medio de la herramienta Coggle con base en el tema a resolver (ABP). Coggle posee varias características importantes:

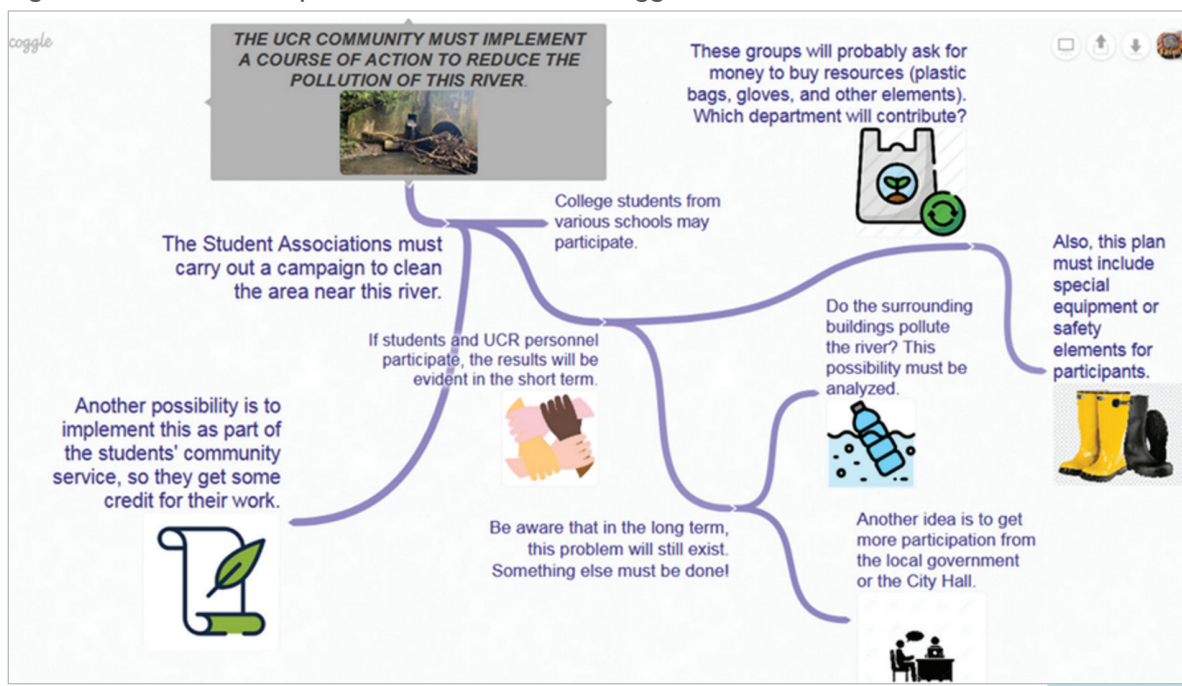
- En su versión gratuita permite un número máximo de tres mapas mentales por estudiante.
- Se puede acceder a Coggle por medio de la cuenta personal de Google.
- Si se trabaja de forma colaborativa, los estudiantes pueden recibir notificaciones a los cambios hechos a un trabajo grupal.
- Permite agregar enlaces a sitios web, videos de YouTube e imágenes.
- Los trabajos tienen una presentación dinámica y visualmente llamativa.
- Una vez que el trabajo se ha completado, el estudiante puede descargar o compartir su publicación, según los requerimientos del docente.
- Por medio de la opción “Compartir” o “Share”, los estudiantes pueden embeber su trabajo en MeWe o en cualquier plataforma LMS.

Además, Coggle permite que los estudiantes que tienen un estilo más visual de aprendizaje puedan leer contenidos e información más fácilmente. Al crear los nodos de un mapa mental, Coggle permite agrandar o reducir el tamaño del texto. Las uniones o ramificaciones de los nodos se pueden mover en diferentes direcciones; de esta manera, un mapa mental puede ser tan sencillo o complejo como los estudiantes necesiten crearlo. Un detalle que hace más llamativo al mapa mental es la posibilidad de agregar imágenes, íconos, videos y enlaces a cada nodo. Las personas pueden ser creativas y realizar mapas mentales con una presentación sumamente agradable; esto motiva al lector a desplazarse por todo el contenido del mapa, leer la información y acceder a enlaces ubicados en los nodos. La siguiente es una muestra de la actividad para la presente propuesta; se aprecia cómo se utiliza la rueda de las implicaciones, en este caso, para demostrar una relación de causalidad entre las ideas.



Imagen de stock con fines ilustrativos.

Figura 3. Rueda de las implicaciones elaborada con Coggle



Fuente: Elaboración propia.

3.4 Comparación de las herramientas

La siguiente tabla resume las principales funciones de cada una de las herramientas:

Tabla 1: Funciones de ambas herramientas digitales

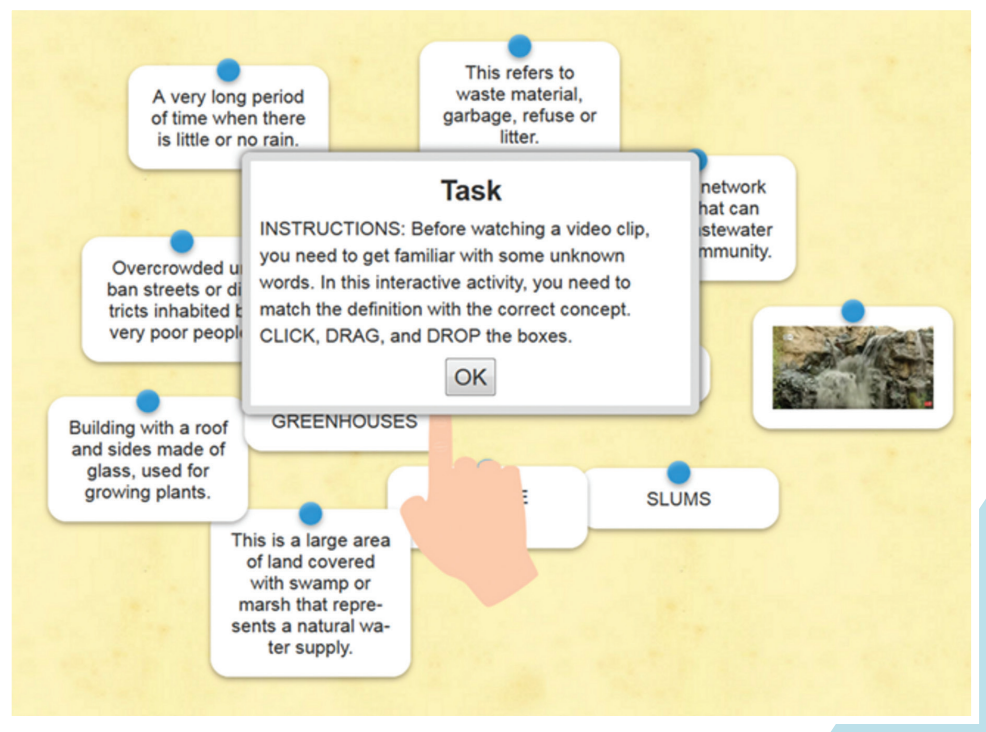
	MeWe	Coggle
Funciones específicas	Es una red social centrada en el usuario. El docente crea su espacio e incorpora a los estudiantes por medio de un formulario (existe más seguridad y privacidad). Se puede usar en varios dispositivos (Android, iOS).	Permite crear mapas mentales al unir tantos nodos como sea necesario. Cada nodo puede contener una palabra, frase, oración o idea extensa. Los mapas se pueden acceder por medio de dispositivos móviles.
Posibilidades para la enseñanza	Es una red social de tipo académico pero con las posibilidades que otras redes ofrecen. El docente puede crear actividades basadas en estrategias de enseñanza y aprendizaje de diversa índole.	Se puede utilizar para implementar varias estrategias de enseñanza y aprendizaje (definir y clasificar contenido o establecer relaciones causales, por ejemplo). Los estudiantes pueden sintetizar gran cantidad de datos.
Comunicación interpersonal	Promueve la interacción en la que cada estudiante comparte contenido con sus contactos.	De manera colaborativa, los usuarios pueden compartir información y agregarla al mapa mental (enlaces, videos o imágenes).
Interacción con el contenido	Se comparte, crea, sintetiza y genera contenido pertinente y académico.	Los estudiantes comparten y sintetizan contenido de una manera visualmente agradable.

Nota: Elaboración propia.

B. Actividad de pre-lectura 1: Vocabulario

- Los estudiantes acceden a una actividad embebida y elaborada con la herramienta digital LearningApps. Esta herramienta es muy versátil para crear fácilmente múltiples ejercicios y actividades interactivas de manera colaborativa. Es decir, las actividades se publican y pueden ser vistas y usadas por docentes de la misma disciplina alrededor del mundo. Después de crear su perfil, la persona docente selecciona una plantilla de actividad (asocie, tabla, crucigrama, quiz, juego, entre muchos otros tipos de formatos). En esta propuesta de lección, los estudiantes deben asociar seis conceptos con su definición correcta. El vocabulario en inglés tiene que ver con seis palabras desconocidas que escucharán en la siguiente actividad de video. La herramienta proporciona las respuestas. La siguiente imagen ilustra la presentación de este ejercicio de vocabulario en el entorno virtual.

Figura 5. Actividad interactiva de vocabulario



Fuente: Elaboración propia.

C. Actividad de pre-lectura 2: Video y ejercicio de autoevaluación

- Por medio de la herramienta EdPuzzle, se presenta un video auténtico titulado *Kenya: Cleaning Up the Nairobi River* (6:44 minutos), el cual contiene once preguntas de selección múltiple embebidas en la misma ventana de reproducción del videoclip. Para la enseñanza de idiomas, EdPuzzle es un recurso muy pertinente, ya que los estudiantes aprecian el video sin subtítulos para luego ir contestando las preguntas a lo largo de la reproducción del mismo. La misma herramienta les proporciona realimentación. Es importante tomar en cuenta que el docente debe ser cuidadoso al insertar una pregunta en el momento adecuado, para así no afectar la comprensión ni la evaluación formativa de la actividad. Se recomienda la descarga de videos auténticos; es decir,

videos que no han sido simplificados o adaptados para la enseñanza. Se recomienda también el uso de videos recientes y actualizados del canal DW (Deutsche Welle) en YouTube (existen en varios idiomas). La siguiente imagen ilustra la actividad tal y como la iría diseñando el docente. Se aprecia, además, que en la parte inferior del cuadro del video es donde van ubicadas las preguntas, las cuales pueden ser de selección múltiple, falso-verdadero y notas explicativas (si se desea agregar alguna definición o aclaración).

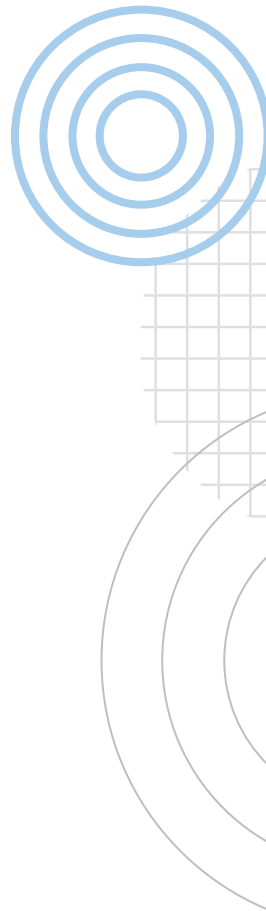
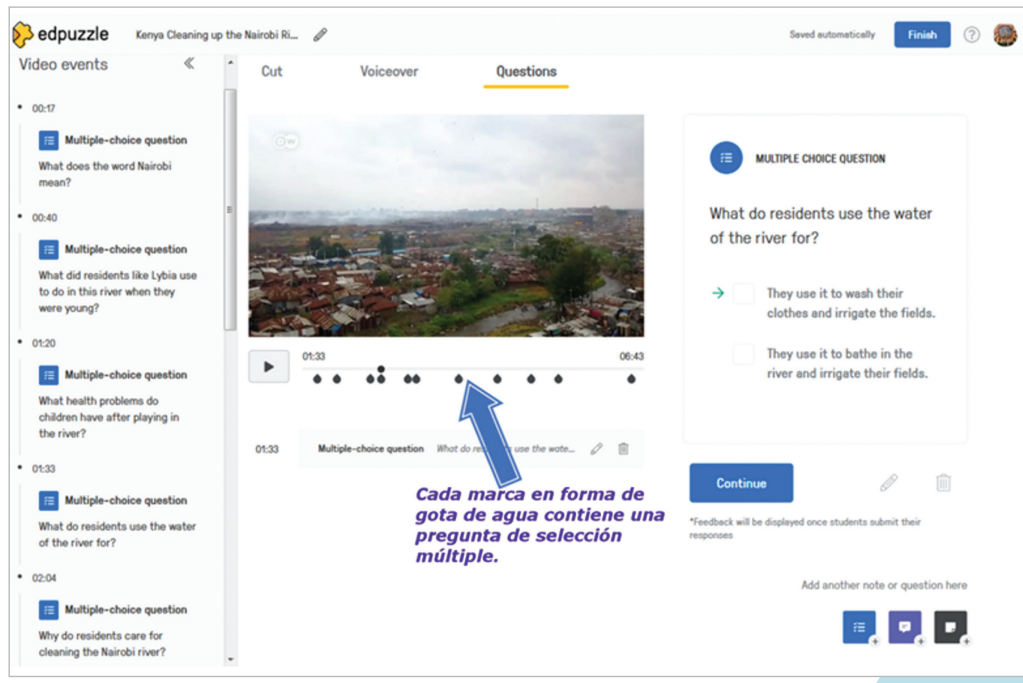


Figura 6. Actividad de comprensión de escucha y autoevaluación



Fuente: Elaboración propia.

D. Actividad de lectura: Artículo de un periódico

- Los estudiantes acceden al enlace de un artículo sobre la contaminación de los ríos: "Thousands of Dead Fish Found in Caribbean Rivers" (Arias, 2017). El texto es tomado del periódico en lengua inglesa The Tico Times. Mientras leen el texto, cada estudiante debe identificar las palabras desconocidas en inglés y acceder al enlace del diccionario de inglés de Cambridge en línea para buscar su significado. Se recomienda el uso del diccionario monolingüe.
- Ejercicio opcional de autoevaluación de lo aprendido: Si el docente lo desea, en este punto se puede diseñar un ejercicio en formato PDF para que los estudiantes completen oraciones con palabras que aparecen en el artículo del periódico. Para trabajo virtual, se recomienda la herramienta digital Live Worksheets. Esta herramienta es gratuita y permite convertir documentos (por ejemplo, PDF, JPG, DOC) en ejercicios interactivos. Una vez contestados, los estudiantes pueden ver las correcciones. Sin embargo, con la herramienta antes mencionada, LearningApps, igualmente se puede diseñar este mismo ejercicio.



■ *Existen varias herramientas digitales que pueden ser embebidas al entorno virtual; de esta manera, el estudiante lleva a cabo una autoevaluación de lo visto en la etapa o en la lección.*

E. Tarea

- El docente divide el grupo de estudiantes en subgrupos de cuatro integrantes. Cada grupo debe proponer en un documento compartido de Google Drive un plan de acción con estrategias para rescatar la quebrada Los Negritos de la creciente contaminación en el campus universitario. Cada integrante debe investigar posibles soluciones para aportar a la propuesta.

ETAPA 2: DURANTE LA CLASE (TRABAJO GRUPAL PRESENCIAL)

Esta etapa sincrónica del aula invertida se lleva a cabo presencialmente en el aula física; sin embargo, también se puede adaptar para una plataforma de videoconferencia. La clase está diseñada para ser completada en una hora aproximadamente y se conforma de cuatro actividades:

A. Presentación de Emaze

- El docente retoma el contenido del artículo que los estudiantes debían leer cuidadosamente en sus casas. También hace un repaso del posible nuevo vocabulario que haya incluido la lectura del semanario *The Tico Times*. Esta presentación de Emaze también se embebe posteriormente en el aula virtual. Dicha herramienta, al igual que Google Slides, permite embeber una presentación (similar a PowerPoint) en el entorno virtual. Y como también sucede con las actividades mencionadas anteriormente, esta proyección no se agrega como archivo sino en forma completa, para que el estudiante la visualice fácilmente sin tener que abrir enlaces o descargar documentos.

B. Sesión de preguntas/respuestas al docente

- El docente reserva un espacio para aclarar dudas acerca del contenido de la lectura y del ejercicio de nuevo vocabulario de la etapa anterior.

C. Trabajo en subgrupos

- Los cuatro subgrupos se reúnen para compartir la información recopilada en la tarea y preparan una breve presentación oral de las estrategias que ayuden a crear la propuesta de rescate de la quebrada Los Negritos. El docente visita cada subgrupo para monitorear su trabajo, aclarar dudas y constatar que los estudiantes están conversando en inglés y no en español. Si esta actividad se realiza en Zoom, por ejemplo, se puede implementar por medio de los "breakout rooms" o salas de trabajo grupal. El docente puede ingresar a cada sala y monitorear el avance del trabajo.

D. Presentación oral de los cuatro subgrupos

- La cuarta actividad de esta sesión presencial consiste en la presentación oral de los cuatro subgrupos, los cuales tienen un lapso de unos ocho minutos para presentar su propuesta.

ETAPA 3: DESPUÉS DE LA CLASE (TRABAJO GRUPAL VIRTUAL ASINCRÓNICO)

La secuencia didáctica incluye diversas herramientas web 2.0; sin embargo, las dos herramientas colaborativas (Coogle y MeWe) se ubican dentro de la etapa después de la clase, tendiente a que los subgrupos de estudiantes tengan el

tiempo suficiente para trabajar en el mapa mental (adaptación de la actividad “rueda de las implicaciones”) y la publicación grupal en la red social MeWe.

A. Síntesis de la información seleccionada y elaboración del mapa mental colaborativo “rueda de las implicaciones”

- Como parte del aprendizaje basado en problemas, cada subgrupo debe sintetizar los datos presentados en su actividad oral con el propósito de crear la rueda de las implicaciones de manera colaborativa con Coggle, siguiendo las instrucciones del docente. **¿Qué implicaciones futuras para el campus universitario tendrá el hecho de hacer o no hacer nada sobre el problema de la contaminación de la quebrada Los Negritos?** La rueda principal puede contener un enunciado positivo (e.g., “La federación estudiantil tiene tres propuestas concretas”) o negativo (“No existe interés en la institución para reducir la creciente contaminación y la situación se saldrá de control”). Alrededor de estas casillas o nodos, cada grupo debe agregar enunciados que presenten una relación causa-efecto.

B. Entrada grupal en la red social MeWe

- Cada subgrupo debe redactar una entrada resumiendo su propuesta para reducir la contaminación de la quebrada Los Negritos. Además, debe embeber el mapa mental hecho con Coggle y agregar las fuentes que considere necesarias en formato MLA. **Nota:** Si se desea, los estudiantes podrían elaborar y luego embeber una infografía con la herramienta Genially.

C. Interacción en la red social MeWe

- Por último, cada estudiante debe hacer al menos un aporte a las entradas de los demás subgrupos.

EVALUACIÓN

En el enfoque de aula invertida se debe evaluar formativamente lo aprendido, ya sea al final de cada etapa o al final de la lección. Esta decisión la toma el docente. Existen varias herramientas digitales que pueden ser embebidas al entorno virtual; de esta manera, el estudiante lleva a cabo una autoevaluación de lo visto en la etapa o en la lección. Las herramientas Socrative o Kahoot se pueden usar para crear cuestionarios cortos. Quizlet, por otro lado, permite crear fichas educativas y ejercicios de autoevaluación. Otra manera de evaluar contenido es por medio de un muro interactivo en la herramienta Padlet. Por ejemplo, el docente crea un muro en el cual los estudiantes deben responder dos o tres preguntas abiertas. Esta posibilidad es muy pertinente para evaluar formativamente el pensamiento crítico acerca del tema de la lección. Eso sí, el docente debe ingresar al muro, leer todas las respuestas y suministrar realimentación. Si se desea, la misma herramienta LearningApps, descrita anteriormente, permite hacer diversas plantillas para el diseño de ejercicios de autoevaluación. Con esta misma herramienta se puede crear un juego de “¿Quién quiere ser millonario?” y así, evaluar contenido de una manera muy original y agradable para el estudiante. Las posibilidades de crear una autoevaluación son muchas.

Para el caso de la presente lección, la etapa final de la secuencia didáctica se compone de dos partes:



A. Recurso examen o Recurso lección por medio de Moodle

- Los estudiantes deben acceder al aula virtual y llevar a cabo una breve autoevaluación formativa con el recurso examen o lección. La prueba evaluaría las ideas centrales del video y la lectura de la etapa antes de la clase, el vocabulario de palabras en inglés en contexto, e ideas centrales de las presentaciones orales de la etapa durante la clase.

B. Foro de autorreflexión

- De manera individual, cada estudiante accede al aula virtual del curso y hace una entrada con el fin de explicar al menos una fortaleza y una debilidad que experimentó a lo largo de las tres etapas de la clase invertida, dando prioridad al trabajo colaborativo con la herramienta Coggle y la publicación en MeWe.

En resumen, la siguiente tabla sintetiza las tres etapas de la lección semipresencial, así como los recursos y herramientas digitales empleadas:

Tabla 2: Recursos usados en la lección de aula invertida

	ANTES	DURANTE	DESPUÉS
Activación del conocimiento previo	Moodle Jigsaw Planet LearningApps	Emaze	N/A
Contenido audiovisual	EdPuzzle	N/A	N/A
Material de lectura	The Tico Times / Online dictionary	Emaze	N/A
Tarea individual	Sitios web	N/A	N/A
Actividad individual / grupal	Google Drive	Sesión de preguntas (alternativa: Zoom)	N/A
Actividad grupal colaborativa 1	N/A	Discusión en subgrupos de 4 (alternativa: Zoom)	Coggle
Actividad grupal Colaborativa 2	N/A	Defensa oral de la propuesta (alternativa: Zoom)	MeWe
Evaluación individual	LearningApps o Live Worksheets	N/A	Recurso examen / lección y foro (Socrative / Kahoot Quizlet, LearningApps, Padlet)

Nota: Elaboración propia.

El modelo de lección descrito anteriormente involucra dos clases virtuales asincrónicas y una presencial. Sin embargo, la etapa durante la clase puede ser modificada de tal manera que sea 100% virtual y sincrónica por medio de videoconferencia (Zoom, Teams, JitsiMeet, entre otras opciones). De esta manera, la persona docente puede impartir las tres etapas de la lección de manera virtual según las necesidades de su contexto educativo. Se aclara que la segunda etapa debe ser sincrónica por la naturaleza b-learning del enfoque implementado.

5. IMPORTANCIA DE IMPLEMENTAR METODOLOGÍAS ACTIVAS

El anterior modelo de lección se enmarca dentro del concepto de metodología activa. Además del enfoque de aula invertida, otros ejemplos de metodologías activas son: el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje basado en tareas (*task-based learning*), el estudio de casos, el modelo WebQuest y la gamificación. Acerca de este último aspecto, algunos docentes están incursionando en la plataforma Classcraft para gamificar sus cursos y así lograr que los estudiantes aprendan haciendo. En el presente contexto, donde la virtualidad ha tomado auge, la persona estudiante es el centro del proceso de aprendizaje al desarrollar de manera activa y autónoma las actividades de la lección. Al respecto, Silva y Maturana (2017) advierten que “esto implica modificar la planificación de las asignaturas, el desarrollo de las actividades formativas y la evaluación de los aprendizajes, de manera tal que se promueva el alineamiento constructivo” (p. 122).

El implementar una metodología activa implica un cierto grado de conocimiento técnico-pedagógico, ya que la persona docente debe desarrollar habilidades en una plataforma LMS para incorporar las diversas herramientas digitales. La fuente anterior (Silva y Maturana, 2017, p. 128) indica que “las metodologías activas son vitales, se apoyan en un conjunto de herramientas que permite romper con la clase magistral y ofrecer nuevos escenarios formativos”. Pero más allá de la gran variedad de herramientas o aplicaciones digitales, lo importante es tener muy claro cuál es la fundamentación pedagógica de una lección y los objetivos específicos que se intenta alcanzar. Si la metodología activa es el aprendizaje basado en problemas, Alonso y Blázquez (2016, p. 132) explican:

“el problema debe comprometer el interés de los alumnos y motivarlos a investigar, por lo que han de estar en estrecha vinculación con los objetivos del curso y con problemas y situaciones de la vida diaria para que los estudiantes encuentren un mayor sentido a su trabajo”.

Referencias bibliográficas

Arias, L. (April 11, 2017). Thousands of Dead Fish Found in Caribbean Rivers. *The Tico Times*. <https://ticotimes.net/2017/04/11/dead-fish-costa-rica>

Aguilera, Cristian et al. (2017). El modelo flipped classroom. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1). Badajoz: Asociación Nacional de Psicología Evolutiva y Educativa de la Infancia, Adolescencia y Mayores. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349853537027.pdf>

Alonso, Laura y Blázquez, Florentino (2016). *El docente de educación virtual*. México: Narcea Ediciones.

Carrera, Randall (2017). *Teoría de la Educación: Innovaciones en un mundo cambiante*. San José: Editorial de la Universidad Estatal a Distancia.

Cobo Romani, Cristóbal y Moravec, John W. (2011). *Aprendizaje invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. Colección Transmedia XXI. Barcelona: Laboratori de Mitjans Interactius/Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.

Comisión de Tecnologías de Información y Comunicación para la Educación Superior (TICES) (2019). *Marco de referencia académico de criterios de calidad en la gestión, uso y desarrollo de las TIC en la academia de las universidades estatales de Costa Rica*. San José: CONARE.



Finalmente, la persona docente debe tener muy claro qué tipo de contenido desea que sus estudiantes desarrollen en un ambiente sincrónico y en otro asincrónico. Cada espacio debe ser planeado cuidadosamente; por ejemplo, la proyección de un documental que sobrepase los ocho minutos en una sesión sincrónica de videoconferencia no tiene mayor sentido. Ese documental en una lengua extranjera debería incluirse en el entorno virtual (antes de la clase / después de la clase) para facilitar la concentración y la comprensión (seguramente una persona necesitaría verlo dos o más veces). Sangrà (2020) recomienda algo crucial con relación a la sincronía y asincronía:

“Con juicio, hay que combinar ambos momentos de manera separada y a la vez en su interrelación, con el propósito de orquestrar secuencias de aprendizaje coherentemente integradas y brindar oportunidades óptimas para el desarrollo del aprendizaje”.

■ *La herramienta digital no es el centro de la clase; es solamente un canal o medio para almacenar contenido que deberá ser comprendido y trabajado por el estudiante, quien sí es el centro de la metodología activa.*

6. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Es importante recomendar que este modelo didáctico tenga actividades de autoevaluación formativa para evaluar lo aprendido en un video o lectura. Esto se puede lograr al final de cada etapa de la clase (antes, durante o después) como al finalizar toda la lección. Sin embargo, acerca del uso de videos, Villalba et al. (2018, p. 41) recomienda de manera alternativa la utilización de series de diapositivas unidas con herramientas digitales (por ejemplo, Animiz o Animoto). Si se desea, un archivo de audio o *podcast* puede sustituir al video. Los teléfonos móviles permiten a los docentes hacer notas de voz (almacenados como archivos de audio en formato MP3) con una excelente calidad y sin necesidad de invertir mucho tiempo. Para el caso de docentes de lengua inglesa, se recomienda también utilizar *podcasts* del sitio NPR: National Public Radio; por medio de esta plataforma de comunicación, los docentes podrán encontrar además las transcripciones de los archivos de audio seleccionados.

Por otro lado, si se desea tomar un video previamente publicado en Internet, se recomienda que el docente haga una corta grabación (video o audio) para presentarlo; lo mismo si elige un archivo de audio. De esta manera, los estudiantes perciben la presencia del docente en la primera etapa (antes de la clase). Esto puede hacerse por medio de actividades de evaluación formativas. De ser necesario, la persona docente debe emplear alguna rúbrica o criterios de mejora.

La misma fuente (Villalba et al., 2018) explica que “los modelos innovadores, como el aprendizaje invertido, pueden ayudar a mejorar la calidad de la formación profesional, motivar a los estudiantes y, por lo tanto, reducir la cantidad de alumnos que abandonan estudios” (p. 3). Este tipo de metodologías activas tiene la ventaja de poderse enriquecer con otros modelos didácticos. Al ser un enfoque que rompe con modelos tradicionales marcados por “presentación, práctica y producción”, se podría explicar muy brevemente a los alumnos en qué consiste, para que tengan una noción más clara de la autonomía que se espera de parte de cada persona. Sin duda, el implementar el modelo de aula invertida al menos una vez en un curso hará que exista más variedad de actividades y que la población estudiantil esté más motivada y dispuesta a trabajar colaborativamente en el desarrollo de sus habilidades blandas.

Finalmente, hay seis recomendaciones básicas para una persona docente que apenas está incursionando en la virtualidad:

1. No hay que abrumarse con herramientas digitales complejas; hay que seguir usando aquellas que resulten gratuitas, prácticas y funcionales. Muchas herramientas de paga brindan la posibilidad de hacer hasta un máximo de tres y hasta cinco actividades de manera gratuita.
2. La herramienta digital no es el centro de la clase; es solamente un canal o medio para almacenar contenido que deberá ser comprendido y trabajado por el estudiante, quien sí es el centro de la metodología activa.
3. De igual forma, tampoco hay que abrumar (bombardear) a los estudiantes con infinidad de herramientas digitales, ya que ellos cursan muchas materias. Igualmente, no hay que sobrecargar las herramientas con mucho contenido.
4. Una sesión sincrónica por videoconferencia no debe exceder los cincuenta minutos porque, para la mayoría de personas, es muy difícil concentrarse más allá de ese tiempo.
5. De implementar una metodología activa con estudiantes jóvenes, es prudente tomar un momento y explicar en qué consiste dicha metodología. Si ellos están acostumbrados al modelo tradicional de presentación-práctica-producción, lo innovador les podría resultar también algo confuso.
6. Posiblemente, y en el actual contexto de la educación virtual, es valioso que entre personas docentes exista colaboración y solidaridad, principalmente con quienes no saben manejar herramientas o plataformas. Hay que compartir experiencias acerca de aquellos recursos que han sido exitosos en la práctica docente; de esta manera, nuestra comunidad de aprendizaje docente se beneficiará de los conocimientos de otros colegas, y al final nuestros estudiantes serán los más beneficiados.

Hidalgo, Francisco José (25 de octubre, 2014). MeWe, una nueva plataforma de comunicación privada y segura. *WWWWhat's New*. <https://www.whatsnew.com/2014/10/25/mewe-nueva-plataforma-de-comunicacion-privada-y-segura/>

Morimoto et al. (Ed.) (2015). *La enseñanza de ELE centrada en el alumno*. Málaga: ASELE.

Sangrà, Albert (Coord.) (2020). *Decálogo para la mejora de la docencia online*. Barcelona: UOC.

Silva, Juan y Maturana, Daniela (2017). Una propuesta de modelo para introducir metodologías activas en educación superior. *Innovación Educativa*, 17(73) enero-abril. <http://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v17n73/1665-2673-ie-17-73-00117.pdf>

Vásquez, Ana y Cabero, Julio (2014). Las redes sociales aplicadas en la formación. *Revista Complutense de Educación*, 26(núm. especial), 253-272. http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.47078

Villalba, María. et al (2018). *Flipped classroom en la práctica*. Madrid: ITStudy Education and Research Center.

Zapata, Miguel (2015). Teorías y modelos sobre el aprendizaje en entornos conectados y ubicuos. Bases para un nuevo modelo teórico a partir de una visión crítica del “conectivismo”. *Education in the Knowledge Society*, 16(1). Salamanca: Universidad de Salamanca. <https://www.redalyc.org/pdf/5355/535554757006.pdf>



La persona directora:

comportamientos organizacionales y estrategias directivas frente a los retos del siglo XXI

School principal: organizational behaviors and management strategies to face the challenges of the 21st century

Juan Antonio Arroyo-Valenciano

Universidad de Costa Rica

juan.arroyo@ucr.ac.cr

San José, Costa Rica

ID ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3092-3872>

School Principal: Organizational Behaviors and Management Strategies in the face of the challenges of the 21st century.

Recibido - Received: 02/07/2020

Aceptado - Accepted: 07/12/2020

Revista *Umbral*

ISSN: 1409-1534 • EISSN electrónico: 2215-6178

Volumen 46 (1), enero-junio, 2021

CÓMO CITAR / HOW TO CITE

Arroyo-Valenciano, J. (2021). La persona directora: comportamientos organizacionales y estrategias directivas frente a los retos del siglo XXI. Revista *Umbral*, 46(1), pp. 20-36

INTRODUCCIÓN

En ocasiones se piensa que el director o directora es aquella persona que posee una especie de poder mágico, que le permite comprender y controlar las diversas situaciones que se producen en las organizaciones. Aun cuando tal poder no exista, no cabe duda de que un grupo muy exiguo está dotado de una especie de poder místico, producto de la habilidad de desarrollar, en escenarios mentales diversos, apreciaciones precisas de las disímiles situaciones que tienen su origen en la organización. Mediante la figura de la persona directora, la Administración actúa sobre la organización estableciendo los fundamentos necesarios para lograr armonizar los numerosos y divergentes intereses de sus miembros. Partiendo de tal armonía, la organización como instrumento diverso y complejo concreta los fines para los cuales fue creada.

La sociedad del siglo XXI demanda un profesional competente y comprometido, capaz no solo de resolver con eficiencia los problemas de su quehacer sino también, y fundamentalmente, de lograr un desempeño profesional conforme al saber, al hacer y al ser, que fortalezca una visión moral y una actitud ética basadas en la más elevada concepción integradora de los valores humanos.

Como en ningún otro tiempo, en este siglo la profesión de director o directora es cada vez más compleja y exigente, al desarrollarse en un contexto caracterizado por los efectos de dos importantes revoluciones. La primera de carácter económico y político, que encontró su origen en la propensión del comercio a extender sus operaciones, lo cual generó cambios relevantes en el plano geopolítico mundial, con la integración económica de diversas sociedades; hasta alcanzar una dimensión global que asoció al mundo. La segunda de carácter tecnológico, dado el desarrollo casi ilimitado que experimentaron las tecnologías de la información y la comunicación para fortalecer la globalización y, con ello, conectar al mundo.

Los efectos de tales revoluciones desencadenan en la sociedad del siglo XXI relevantes transformaciones, entre las que destacan: la difusión y uso creciente de las tecnologías de la información y de la comunicación como medio para un desarrollo económico más competitivo, sustentado en el conocimiento, la investigación y la innovación. La aparición de nuevos movimientos migratorios, motivados por la búsqueda de sociedades con mejores condiciones de vida, lo cual provoca mutaciones en el orden social, cultural, económico y político, hasta entonces vigente en tales sociedades. La generación de nuevos valores emergentes como producto de esas migraciones y de los cambios que experimenta el concepto y estructura tradicional de organización de la familia. Finalmente,

RESUMEN

Es a través de la figura de la persona directora que la administración actúa sobre las organizaciones, estableciendo los fundamentos necesarios para lograr armonizar los numerosos y divergentes intereses de sus miembros y así concretar los fines para los cuales fueron creadas. La sociedad del siglo XXI demanda una persona directora competente y comprometida, con la función que ella le ha asignado a la educación: ser el medio estratégico para alcanzar los objetivos de desarrollo social y crecimiento económico del nuevo orden geopolítico generado por la globalización.

Los sistemas de educación deben, por tanto, estructurar nuevas ofertas de educación, las cuales, al integrar el uso de la tecnología, modifican la identidad del aula tradicional y la relación profesor-discente, generando un nuevo espacio de aprendizaje interactivo, dinámico e innovador, en un escenario de centro educativo multicultural, producto de las migraciones, en donde cada alumno aboga por una educación inclusiva y de calidad para todos. Ante lo planteado, este ensayo tiene como objetivo desarrollar un análisis de la persona directora desde sus comportamientos organizacionales y estrategias directivas frente a los retos del siglo XXI, a partir de las competencias del saber, hacer y ser. Iniciando con el análisis de la naturaleza misma del significado de la palabra "director", para continuar con el estudio de los comportamientos organizacionales propios de la persona directora, así como de las estrategias directivas sobre las cuales se desarrollan y evolucionan tales comportamientos para establecer las competencias organizacionales que caracterizan al modelo en su género.

PALABRAS CLAVE

Persona directora • organización • comportamiento organizacional • estrategia.

ABSTRACT

Through the figure of the principal, the administration acts on the organizations by establishing the necessary foundations to achieve harmonization of the numerous and divergent interests of their members to specify the purposes for which they were created. The society of the 21st century demands a competent and committed principal with the task that the society has assigned to education: to be the strategic mean to achieve the objectives of social development and economic growth of the new geopolitical order caused by globalization.

Therefore, educational systems must structure new educational offers, by integrating the use of technology which will modify the identity of the traditional classroom and the teacher-student relationship. This will generate a new interactive, dynamic, and innovative learning space in a scene of a multicultural educational center, which is a product of migration, where each student advocates an inclusive and quality education for all. In view of the foregoing, this essay aims to develop an analysis of the principal from their organizational behaviors and managerial strategies in the face of the challenges of the 21st century based on the skills of knowing, doing, and being. It starts with the analysis of the meaning of the word "principal", and it continues with the study of the organizational behaviors of the principal, as well as the directive strategies on which such behaviors develop and evolve, in order to establish the organizational competencies that characterize the model in their genre.

KEYWORDS

Principal • organization • organizational behavior • strategy.

podría señalarse que tanto el concepto de trabajo como el de lugar de trabajo se redefinen mediante el uso de la tecnología, que permite modelar organizaciones con estructuras más flexibles y orgánicas, con procesos de integración, comunicación y colaboración más eficientes y eficaces entre sus miembros, superando los límites y las barreras de tiempo y espacio hasta entonces vigentes.

Los sistemas de educación fueron permeados por tales transformaciones cuando la sociedad del siglo XXI otorga a la educación la función estratégica de ser el medio para alcanzar el crecimiento económico y social requerido por la globalización. Los sistemas de educación deben, por tanto, redefinirse para estructurar ofertas de educación acordes a los objetivos del nuevo orden de desarrollo económico y social. A la vez, tales ofertas de educación se fortalecen y se vuelven más atractivas para los estudiantes, cuando las tecnologías de la información y la comunicación dieron la oportunidad de integrar recursos digitales interactivos, capaces de competir con la práctica docente del profesor y su libro de texto. Con lo cual la identidad del aula, como escenario físico tradicional de los procesos de educación, comienza a mutar hacia una identidad de espacio inteligente de aprendizaje, cambiando con ello la relación profesor-estudiante, la estructura y el desarrollo de los contenidos curriculares de las ofertas de educación; en sí, transformando los procesos tanto de enseñanza como de aprendizaje. Procesos que experimentan, además, una modificación del escenario en que hasta entonces se desarrollaban, esto por cuanto el centro educativo, como producto de las migraciones, reúne ahora una comunidad educativa multicultural, en donde valores como la tolerancia y el respeto, entre otros emergentes, son fundamentales para garantizar una convivencia e interacción socioafectiva armoniosa, que garantice el desarrollo de una educación inclusiva de calidad y excelencia para todos.

En suma, estos factores conforman el nuevo escenario donde se desarrolla el servicio de la educación y hacen que dirigirla constituya todo un desafío para el profesional del siglo XXI. Ante este escenario, Scherping (2008) plantea que la persona directora debe "ser un profesional que posee dominio, que comprende los procesos, que decide con autonomía, que elabora estrategias, organizando contextos, interviniendo para favorecer procesos de construcción de conocimientos desde las necesidades particulares de sus alumnos". A su vez, Martínez (2020) agrega que el buen ejercicio de la profesión, además de estar vinculado a poseer un conjunto determinado de saberes y a dominar ciertas técnicas, requiere estar guiado por un conjunto de valores y virtudes para alcanzar un desempeño excelente.

Ante el escenario planteado por la sociedad de esta centuria, este ensayo tiene por objetivo desarrollar un análisis de la persona directora desde sus comportamientos organizacionales y estrategias directivas frente a tales retos, a partir de las competencias del saber, hacer y ser. Tales competencias no deben ser consideradas como la simple suma de un conjunto de habilidades y destrezas mecánicas, que le permiten ejercer la dirección de una organización. Son, por el contrario, un conjunto complejo y orgánico de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que en el ejercicio de su profesión debe dominar y saber ejecutar, para llevar a cabo sus diversas tareas y responder a demandas complejas dentro de una determinada realidad. Las competencias son, como lo indica Pérez (2008, p. 07), “modelos mentales esenciales de interpretación de la realidad y de intervención razonada que utilizan los seres humanos para comprender e intervenir en la vida personal, social y profesional”.

Por lo expuesto, las competencias de la persona administradora integran las demandas externas, los atributos personales y las particularidades de los escenarios en que se desarrolla la educación, llegando a evolucionar y a tener una relación directa con su desempeño y éxito laboral. Tobón (2008) describe que las competencias son el saber hacer razonado, que permite en este caso a la persona directora hacer frente a un mundo inconstante en lo social, político y laboral en una sociedad globalizada y en constante cambio.

Cada competencia asume una estructura integrada por tres elementos, denominados saberes: saber, saber hacer y saber ser. El saber o conocer integra el dominio de los conocimientos propios de la profesión, así como de su entorno y de sus actores. Este dominio permite a la persona profesional observar, explicar, comprender y analizar las situaciones y problemas que experimenta la organización y su entorno, para actuar de forma creativa planteando soluciones pertinentes e innovadoras.

El saber hacer se manifiesta en el ejercicio y desarrollo de la profesión. Este dominio, producto de la reflexión, la práctica y la adaptación al contexto, faculta para definir, organizar, dirigir y experimentar estrategias y tácticas que aseguren una toma de decisiones exitosas para alcanzar los fines de la organización.

■ *Para alcanzar una determinada competencia, el profesional requiere del dominio de todos y cada uno de esos tres elementos que integran su estructura, es decir: saber, hacer y ser.*



Imagen de stock con fines ilustrativos.

El saber ser, por su parte, se manifiesta en el conjunto de principios axiológicos, afectivos, sociales y personales que orientan el ejercicio propio de la persona directora y que deberían acreditarla, según Tobón (2008), como una persona con autonomía intelectual y automotivada, con iniciativa y conciencia crítica, innovadora y con espíritu de reto, consecuente con sus actos y en constante búsqueda del bienestar humano. En sí, como quien “entiende todas las dinámicas del entorno cambiante y responde a ellas de una manera humana, sin perder de vista a la persona” (Moreno y Pinzón, 2020, p. 14).

Para alcanzar una determinada competencia, el profesional requiere del dominio de todos y cada uno de esos tres elementos que integran su estructura, es decir: saber, hacer y ser. Al respecto, los planteamientos de Whetten y Cameron (2005) permiten extrapolar que la persona directora podría recitar un conocimiento, sin ser capaz de poder implementarlo en una determinada realidad o entorno, lo que cierra la posibilidad de poder acreditarse atributo alguno desde el saber ser.

Por consiguiente, y para cumplir su finalidad, este ensayo desarrolla y estructura su análisis en cinco partes. La primera: naturaleza del significado de “director”, plantea el estudio de las acepciones dadas a la palabra “director” desde la etimología, la semántica y la teoría de la administración y la organización. Para trascender a un significado concreto y preciso que permita al profesional, desde la competencia del saber, tener el conocimiento y el dominio de la naturaleza del significado de “director”. La segunda parte: comportamientos organizacionales de la persona directora, prevé establecer los planos de acción del trabajo y el papel que debe ejercer desde la competencia del hacer, ante los retos que impone la sociedad de este período.

En la tercera parte: estrategias directivas, desde la competencia del saber delimita el conjunto de conocimientos relacionados con la organización como escenario en el cual se desarrollan y evolucionan los comportamientos organizacionales. A la vez que desde la competencia del hacer delimita los dos tipos de estrategias directivas: de administración y de gestión, que el profesional puede implementar para adaptar la organización a los desafíos actuales. La cuarta parte: competencias organizacionales de la persona directora modelo, desde la competencia del ser, establece los modelos mentales esenciales que deben integrar y caracterizar el actuar desde las dimensiones personal, interpersonal y grupal. Los mismos le llevan a destacar como referente y modelo de la gestión educativa. La quinta parte contiene las principales conclusiones que surgen luego de analizar los comportamientos organizacionales y estrategias directivas frente a tales retos.

■ *La sociedad del siglo XXI demanda un profesional competente y comprometido, capaz no solo de resolver con eficiencia los problemas de su quehacer sino también, y fundamentalmente, de lograr un desempeño profesional conforme al saber, al hacer y al ser que fortalezca una visión moral y una actitud ética.*

NATURALEZA DEL SIGNIFICADO DE "DIRECTOR"

El término "director" tiene su origen en el latín, donde asumió la interpretación del que guía en línea recta hacia un punto. No obstante, el análisis morfológico de la palabra latina "director" permite identificar que está compuesta por el prefijo "di-" que significa "separación" o "divergencia". Por la raíz del verbo "regere", que significa "regir", es decir "dirigir". Y, cuenta con el sufijo "-tor" que significa "agente", es decir que "lleva a cabo" o "mueve hacia adelante". Lo anterior permite delimitar con mayor precisión el significado de "director" como el que dirige, mueve o lleva a cabo una acción o un desplazamiento. El estudio desde la perspectiva semántica permite precisar su significado como la persona que guía o dirige algo en función de su cargo o de su profesión.

Por su parte, desde los referentes bibliográficos relacionados con la teoría de la administración, la palabra "director" asume entre otros significados los siguientes: "elemento dinámico y vivificante de todo negocio" (Drucker, 1988, p. 13), "persona que está a cargo de una organización" (Mintzberg, Brian y Voyer, 1997, p. 39), el que alcanza "metas u objetivos por medio de otros" (Belker, 1999, p. xi), el que influye en las personas "para que se lleve a cabo un trabajo en conjunto y de manera eficaz" (Huerta y Rodríguez, 2006, p. 34), el que logra "el mejor y mayor desempeño de sus colaboradores" (Flandes y Hernández, 2012, p. 140), o bien, el que "pauta el trabajo de las personas que desempeñan sus tareas en la organización" (López, 2015, p. 21).

A partir de los aportes que brinda la etimología, la semántica y los referentes de la teoría de la organización de la administración en torno a la naturaleza del significado de "director", se puede establecer que la persona directora debe reconocer que asume, en primera instancia, un significado de carácter sustantivo, en función de dirigir a la organización hacia un fin determinado: brindar una educación inclusiva e integral de calidad y excelencia que permita el logro de los objetivos de desarrollo social y crecimiento económico que demanda la sociedad del siglo XXI. Y, en segunda instancia, un significado de carácter adjetivo, en función de las cualidades y acciones que deben caracterizar el hacer y ser, como lo son: administrar, gobernar, liderar, planificar, organizar, coordinar, orientar y controlar una organización para que logre con eficiencia y eficacia sus objetivos.

COMPORTAMIENTOS ORGANIZACIONALES DE LA PERSONA DIRECTORA

Al exponer sobre los comportamientos de dicho profesional, se hace referencia al conjunto organizado de acciones que lleva a cabo y que conducen a determinados resultados, que finalizan identificándose con la esencia misma de su papel y su labor. Tales acciones precisan, a la vez, el modo en que se conduce en la organización, así como la forma en que se interrelaciona con los demás miembros de esta. Dichos comportamientos consolidan una gama de principios que fortalecen su desarrollo y evolución personal y profesional.

Al respecto, los aportes dados por Drucker (1988), Mintzberg, Brian y Voyer (1997), Bosidy y Charan (2002), Huerta y Rodríguez (2006), Peters y Waterman (2017) facilitan el estudio de tales principios y el poder congregarlos en cinco dimensiones del comportamiento organizacional: la fáctica, la subjetiva, la normativa, la teórica y la pragmática. Tales dimensiones o planos de acción permiten, desde un punto de vista analítico, observar, estudiar e interpretar el trabajo y el papel de la persona directora (Valenzuela y Torres, 2011), ante los retos que plantea la sociedad del siglo XXI.

PRINCIPIOS DE LA DIMENSIÓN FÁCTICA

Estos principios se fundamentan en los hechos que surgen de la labor y del desempeño profesional de un director o directora en relación con la organización, y que permiten identificarlo como:

- **Hacedor:** Define al profesional como el origen o causa de lo que ocurre, al ser quien elabora, ordena, hace y ejecuta de manera voluntaria, sea de pensamiento, palabra u obra, una acción determinada dentro de la organización. Al respecto, Drucker (1988) estableció como la primera tarea “crear un todo verdadero que sea mayor que la suma de las partes, una entidad productiva que produzca más que la suma de los recursos invertidos en ella” (p. 445). Lo cual conduce a la persona directora a potenciar de cada parte de ese todo sus fortalezas y a disminuir sus debilidades, para crear un todo legítimo.
- **Transformador:** Lo delimita como el que produce los cambios, el que es capaz de lograr que la organización mude su naturaleza o estado en forma temporal o definitiva. Esa transformación logra que la organización se consolide como un todo armónico a pesar de la individualidades e intereses divergentes que en ella confluyen. En la analogía de Drucker (1988, p. 446), la persona directora “es capaz de transformar secciones instrumentales individuales que son muy ruidosas en un todo armónico, como lo es la música, mediante su esfuerzo, conducción y visión”.
- **Contralor:** Lo precisa como la persona que debe ejercer la acción de control en la organización, mediante el uso eficaz y eficiente de los recursos y su modernización a través del desarrollo de acciones de mejoramiento continuo. Al respecto, Mintzberg, Brian y Voyer (1997), refiriéndose a la relevancia del trabajo que desempeña para la organización, señalan que es “quien determina si nuestras instituciones nos brindan servicios adecuados o si, en realidad, desperdician nuestros recursos y talentos” (p. 45).

Los principios hacedor, transformador y contralor no solo identifican a la persona directora desde la dimensión fáctica; a la vez consolidan tres comportamientos fundamentales para que desde el saber hacer sea capaz de trazar e implementar las estrategias de cambio, necesarias para el desarrollo de las ofertas de educación conformes al nuevo contexto y que se alcancen las condiciones de desarrollo económico y social competitivo a las que aspira la sociedad del siglo XXI.

PRINCIPIOS DE LA DIMENSIÓN SUBJETIVA

Estos principios dependen específicamente de la percepción de quienes laboran en la organización; están asociados a la forma en que describen y definen al director o directora. Por tanto, puede ser reconocido en su relación con los colaboradores de la organización como:

- **Visionario:** Puede ver más allá de su propio tiempo, siendo modelo que contagia para reinventar a los demás en actitudes, competencias y capacidades ante el futuro, ilusionando con su visión y comprometiendo con su actitud de servicio. En sí, “inspirando no con discursos o exhortaciones sino con el entusiasmo y ejemplo que dan” (Bossidy y Charan, 2002, p. 29).

- **Formador:** La detallan no solo como la persona que da órdenes o dicta tareas, sino también como la que posee una actitud para enseñar a partir de su conocimiento y experiencia algo nuevo cada día. Considerando los errores no como debilidades sino como oportunidades de aprendizaje para mejorar continuamente. Como formador, para Bossidy y Charan (2002, p. 28), con respecto a sus colaboradores los “entrena transmitiendo su experiencia y educándolos para que piensen como nunca antes pensaron”.
- **Animador:** Lo identifican como principio para acrecentar el desempeño y la energía de cada miembro de la organización, alentándolos a crecer como personas, celebrando sus avances y logros, pero también retando a cada uno a lograr nuevas metas, sin estar nunca ausente ni lejos en los momentos difíciles. En sí, viendo a cada miembro como una fuente de ideas (Peters y Waterman, 2017).
- **Colaborador:** Trabaja con los demás, sin sofocarlos, ayudándoles a expandir sus propias capacidades (Bossidy y Charan, 2002); para lograr una meta común, con un trato sencillo y humilde que reemplaza el “yo” por el “nosotros”, haciendo a cada miembro copartícipe de los logros de la organización.

La dimensión subjetiva describe a la persona directora como visionaria, formadora, animadora y colaboradora; esta percepción de comportamientos representa los resultados del saber ser. Es decir, la influencia de la motivación que genera en las personas de la organización, por su carisma y conocimiento especializado, es capaz de integrar, articular e inspirar el esfuerzo individual en una fuerza colectiva; orientada a cumplir la misión asignada a la educación.

■ *La dimensión subjetiva describe a la persona directora como visionaria, formadora, animadora y colaboradora; esta percepción de comportamientos representa los resultados del saber ser.*



Imagen de stock con fines ilustrativos.

■ *En sí, los comportamientos organizacionales desde las dimensiones y principios señalados permiten identificar a la persona directora como la responsable de trazar e implementar las estrategias de cambio.*

PRINCIPIOS DE LA DIMENSIÓN NORMATIVA

Esta dimensión le otorga a la persona directora, por medio de los principios ejecutivo, legislativo y judicial, un conjunto importante de potestades que facultan su ejercicio profesional y a la vez le señalan los límites de su acción, conforme a los principios de justicia establecidos en el Reglamento General de Establecimientos Oficiales de Educación Media (1965) y la Ley General de la Administración Pública (1972), a saber:

- **Ejecutivo:** Establece que el director o directora es el comisionado de administrar la organización, al declararlo como el superior jerárquico y asignarle la responsabilidad exclusiva de los aspectos técnicos y administrativos de la organización y, por tanto, lo responsabiliza como el garante de la marcha general de esta y como regente inmediato de todos los miembros de ella.

Además, le encarga la seguridad de la organización al facultarlo para dar autorización de celebrar actividades o negarla cuando lo juzgue apropiado. A la vez, lo hace responsable de las relaciones públicas, así como de la representación organizacional en todos los actos, sean de carácter oficial o privado.

Finalmente, este principio declara a la persona directora miembro por virtud de su cargo de todos los departamentos y comités de la organización, pudiendo asistir a sus sesiones cuando lo considere necesario, con la prerrogativa de presidirlas por derecho propio.

- **Legislativo:** Le comisiona la promulgación de instrucciones, enmiendas, circulares y reglamentos sobre el modo de ejercicio de las funciones dentro de la organización, de conformidad con el ordenamiento jurídico y sin trasgredir la facultad de imperio.

Le asigna la presidencia del Consejo de Profesores, órgano colegiado que reúne una pluralidad de voluntades que intercambian directamente razones y argumentos en favor y en contra de diferentes aspectos o asuntos técnico-administrativos que requieren ser adoptados o suprimidos dentro de la organización. Siguiendo un proceso democrático de deliberación y votación de propuestas de acuerdos, que finalizarán en actos administrativos ante los cuales le asiste la facultad de veto, por razones de oportunidad, conveniencia o legalidad.

- **Judicial:** Le da poder de juzgar y resolver las diferencias que puedan surgir entre los miembros de la organización y de aplicar las sanciones que correspondan.

La dimensión normativa fundamentada en los principios ejecutivo, legislativo y judicial otorga el marco regulatorio para que la organización funcione y para que cada miembro de ella ejecute sus tareas y responsabilidades conforme al cargo que ocupa. Establece con ello la garantía de que la persona directora desarrollará en la organización los procesos administrativos y técnicos requeridos por el sistema educativo, para que la oferta de educación se desarrolle acorde a la demanda futura establecida por la colectividad del siglo XXI.

PRINCIPIOS DE LA DIMENSIÓN TEÓRICA

Desde el pensamiento especulativo, es decir a partir de la meditación puramente teórica del ejercicio de la administración, que supone estar al mando y prestar un servicio para

que la organización logre sus objetivos, a la persona directora le corresponden, conforme a los aportes de los primeros teóricos Fayol y Taylor (1916), los principios de:

- **Planificar:** Definir la doctrina y los objetivos de la organización, así como diseñar las estrategias para alcanzarlos en un tiempo futuro determinado.
- **Organizar:** Establecer las relaciones efectivas de comportamiento humano para alcanzar los objetivos de la organización, mediante la diferenciación e integración de sus miembros y del trabajo de estos sobre los recursos organizacionales, para lograr que la relación de cada miembro sea gobernada por la relación de la organización como un todo.
- **Dirigir:** Mostrar el camino, guiar e influir en todos y cada uno de los miembros, para que se realicen las tareas propias de su trabajo en función de los objetivos de la organización.
- **Controlar:** Constatar que la organización esté realizando lo que se ha planificado, así como establecer los mecanismos y acciones correctivas necesarias para el logro de la doctrina y los objetivos de la organización.

La dimensión teórica destaca los principios universales de la administración como proceso y sobre los cuales el profesional debe poseer dominio total, para generar en las comunidades educativas multiculturales las condiciones que aseguren el nivel de desarrollo óptimo de cada una de las ofertas de educación, en el marco de una educación inclusiva de calidad y excelencia para todos.

PRINCIPIOS DE LA DIMENSIÓN PRAGMÁTICA

Desde la acción de aprender sobre la pericia y práctica eficaz con que actúa frente a las situaciones que surgen en la organización, más allá de la dimensión teórica, los hallazgos de los estudios realizados por Mintzberg, Brian y Voyer (1997) nos permiten establecer y exponer los siguientes principios:

- **Canciller:** Le corresponde, mediante un trato correcto y un lenguaje apropiado, desarrollar tres funciones diplomáticas: presidir los actos que por regla, tradición, rito o costumbre se desarrollan en la organización. Motivar y animar al personal para conciliar sus intereses con los objetivos de la organización. Y, finalmente, establecer las relaciones apropiadas a lo interno y externo de la organización, para contar con los enlaces necesarios para el logro de sus objetivos.
- **Consejero:** Le asocia con el acopio de datos e información, la cual debe estudiar y analizar con el fin de compartirla a nivel interno con el personal, para aconsejarle, por su alta relevancia, en la necesidad de tomar acciones y medidas que contribuyan a innovar o fortalecer el logro efectivo de los objetivos de la organización. También para utilizarla a nivel externo, al menos con dos fines: ser mediador de más recursos y ser vocero del desempeño exitoso de la organización.
- **Emprendedor:** Lo identifica como el precursor de las iniciativas de cambio para orientar a la organización conforme a las condiciones que pueda plantear el ambiente.

Demanda un proceso de toma de decisiones eficaz y eficiente en condiciones de certidumbre o incertidumbre. Además de estar atento a los conflictos que tales cambios pueden generar a nivel interno y externo, para asegurar su atención mediante la implementación de estrategias de negociación que aseguren la estabilidad de la organización.

La dimensión pragmática resalta que dirigir es un asunto de acción para lograr resultados, y que los principios de canciller, consejero y emprendedor conforman el tridente que le faculta, desde el saber, hacer lo correcto, sin renunciar a ser. Al contar con los motivos apropiados, según condiciones o circunstancias, que le permiten impulsar las acciones necesarias, no solo para conseguir los resultados esperados, sino también para que la educación se adapte, cambie e innove y sea el referente estratégico de la competitividad por la que aboga la comunidad actual.

En sí, los comportamientos organizacionales desde las dimensiones y principios señalados permiten identificar a la persona directora como la responsable de trazar e implementar las estrategias de cambio (dimensión fáctica), mediante la articulación e inspiración del esfuerzo individual que canaliza en fuerza colectiva (dimensión subjetiva) la cual regula en sus tareas y responsabilidades (dimensión normativa), para asegurar el desarrollo eficaz y eficiente de la oferta de educación (dimensión teórica), impulsando las acciones necesarias para obtener los resultados (dimensión pragmática) que garanticen a las comunidades educativas multiculturales una educación inclusiva y de calidad que, apoyada en el uso y acceso a la tecnología, asegure al colectivo alcanzar sus fines sociales y económicos.

ESTRATEGIAS DIRECTIVAS

La persona directora desarrolla su ejercicio profesional y, por tanto, la ejecución y evolución de cada uno de los principios de las dimensiones analizadas de su comportamiento en un espacio o escenario específico denominado "organización". Esta palabra procede en última instancia del griego "organon", que significa 'instrumento o herramienta útil', relacionado asimismo con "ergon" que en dicha lengua significaba 'trabajo'.

La organización en su acepción más simple puede definirse como la asociación de un grupo de personas que, utilizando un conjunto de recursos y regulados por un código de principios y normas, buscan el logro de un determinado fin. Tiene por características esenciales a su naturaleza las siguientes: ser un sistema social, tener un fin determinado, contar con una estructura, desarrollar un código de normas, usar recursos para producir un producto o beneficio y requerir del talento humano de la persona directora y de su personal.

Las organizaciones solo pueden producir dos tipos de productos o beneficios: los bienes y los servicios, a través de los que se pretende satisfacer una determinada necesidad humana. Para producir ese bien o servicio la organización requiere desarrollar una serie de operaciones o funciones esenciales independientemente de su tamaño. Y es sobre esas operaciones o funciones que actúa la persona directora, mediante el diseño y establecimiento de un plan que ordena y asigna un conjunto de acciones a ser ejecutadas en un plazo determinado, es decir, desarrolla una estrategia directiva que puede ser de administrar o de gestar.

Para precisar cada una de estas dos estrategias es primordial antes hacer un análisis del significado de ambos conceptos, y por tanto recordar que administración proviene del latín y está formada de la preposición "ad", que como prefijo aporta el sentido de 'ir hacia', dirección o tendencia, y el sustantivo "minister", que designa al siervo o subordinado encargado de cuidar. En sentido etimológico, la administración por tanto se define como el servicio de cuidado que se brinda a otro. Desde la perspectiva de la teoría de la organización, administración significa estar al mando de otro y prestar un servicio para que la organización logre el máximo beneficio según sus objetivos. Para lo cual, según los primeros teóricos Fayol y Taylor (1916), la administración requiere de un proceso constituido por las fases de: prever, organizar, mandar, coordinar y controlar.

Por su parte, "gestión" proviene del verbo latino "gestare", derivado de otro verbo ("gerere") que significa 'concebir', 'llevar en sí' o 'contener'. Desde la perspectiva etimológica asume, por tanto, el significado de concebir y desarrollar una idea o un plan. Por su parte, desde la teoría de la organización "gestión" asume el significado de concebir, preparar, desarrollar y sustentar las estrategias que requiere la organización para coronar su visión y misión.

El análisis de ambos conceptos, a partir de las consideraciones trazadas, permite establecer que estamos ante dos nociones distintas pero no excluyentes, dado que una trasciende a la otra y a la vez requiere de ella para desarrollarse.

■ *La estrategia directiva de administrar conlleva el diseño y ejecución de un plan que asegure a la organización su nivel óptimo operativo para lograr sus objetivos.*



Imagen de stock con fines ilustrativos.

■ *Cuando el director o la directora logra tener un control de ambas estrategias, nos encontramos ante una organización exitosa. Es decir, una organización que se atreve a realizar procesos diferentes mediante propuestas innovadoras.*

La estrategia directiva de administrar conlleva el diseño y ejecución de un plan que asegure a la organización su nivel óptimo operativo para lograr sus objetivos. Este plan debe garantizar que todas y cada una de las tareas y operaciones se ejecuten de acuerdo con los procedimientos establecidos, la inversión de recursos y el trabajo humano requerido. En sí, opera la acción y el efecto de desarrollar los procesos iterativos de la organización, para los cuales existe una estructura y un procedimiento que han sido perfeccionados por la frecuencia de estos en tiempo y espacio, al punto de que sería muy difícil que fallen, pasando así a convertirse en procesos de rutina organizacional, por estar definidos conforme a las fases de planificar, organizar, dirigir y controlar.

La estrategia directiva de gestar prevé el diseño y ejecución de un plan para los nuevos procesos, los cuales no cuentan con procedimientos y estructuras establecidas, por lo que demandan nuevas combinaciones organizacionales, tanto que el intentar desarrollarlos utilizando los procedimientos y estructuras tradicionales generaría su fracaso inmediato. Es decir, genera un proceso innovador que requiere estar orientado por las fases de concebir, preparar, potenciar, desarrollar y fortalecer, para alcanzar esa iniciativa que surge como novedosa y representa un desafío para el éxito de la organización.

La estrategia directiva de administrar asume los procesos generados por las fases del proceso administrativo y por sus mismas características: ser frecuentes, tradicionales y prevalecer en el tiempo; adoptan la forma de un plano circular dentro del espacio de la organización. Esto no se debe acentuar como una debilidad sino como una fortaleza, por cuanto, al ser tan usuales y familiares, garantizan su conocimiento y perfeccionamiento, haciendo que el margen de error sea mínimo por su armonía y equilibrio comprobado. Con ello, la organización se garantiza el éxito en el logro de sus objetivos, alcanzando su estado óptimo de sobrevivencia. No obstante, tal fortaleza genera la amenaza de dejar un margen reducido a la marcha de los procesos emprendedores que la organización debe desarrollar de forma eficaz ante los agentes o factores claves del entorno, que de una u otra forma tienen la cualidad de generar cambios o producir variaciones en la doctrina y en la estructura organizacional, dado que "diferentes condiciones externas pueden necesitar características organizativas diferentes y distintos modelos de conducta dentro de una organización eficaz" (Lawrence y Lorsch, 1973, p. 23).

Tal amenaza puede ser contrarrestada por la persona directora a partir del desarrollo de la estrategia directiva de gestar, la cual se orienta a forjar los nuevos procesos, adoptando por sus características en el espacio de la organización la forma de una línea curva, la cual rota a partir de las nuevas condiciones que experimenta la organización y se expande hacia la búsqueda de nuevas estrategias que conciben con mayor amplitud y extensión los cambios en la doctrina y estructura organizacional. De esta manera, dan origen a una sucesión creciente o indefinida de ciclos, de acontecimientos novedosos y vitales, para que la organización pueda crecer, cambiar e innovar, es decir, alcanzar el estado óptimo de superioridad o supremacía. Es el director o directora quien, desde su comportamiento organizacional, debe liderar los nuevos procesos que demanda la sociedad del siglo XXI, asumiendo como lo señala Pernía (2015) "el compromiso permanente en su gestión de lograr que su organización se incorpore, cambie y se adapte" (p. 43). La tabla 1 presenta una comparación y síntesis de ambas estrategias en relación con sus tendencias.

Tabla 1: Tendencias de las estrategias directivas

Estrategia directiva	
Administración	Gestión
Admite el estado de la organización.	Desafía el estado de la organización.
Enfatiza el logro de los objetivos organizacionales.	Enfatiza en la doctrina y estructura organizacional.
Conserva y mantiene procesos circulares.	Desarrolla e innova procesos espirales.
Adapta y sirve de forma convencional a la organización.	Concibe y desarrolla de forma inusual a la organización.
Orientada a la eficiencia.	Orientada a la excelencia.
Visualiza a la organización desde una dimensión mecánica.	Visualiza a la organización desde una dimensión orgánica.

Nota: Elaboración propia.

Cuando el director o la directora logra tener un control de ambas estrategias, nos encontramos ante una organización exitosa. Es decir, una organización que se atreve a realizar procesos diferentes mediante propuestas innovadoras, pasando de ser conocidas a ser reconocidas como referentes por mantener un liderazgo visionario con respecto a su finalidad, integrar al personal a la cultura de la organización, orientarse hacia el cliente que demanda su bien o servicio, promover alianzas de mutuo beneficio, mantener su responsabilidad social, estar atenta a su entorno, al trabajo que desarrollan sus homólogas, para desarrollar procesos de innovación, cambio y mejora continua.

COMPETENCIAS ORGANIZACIONALES DE LA PERSONA DIRECTORA MODELO

En el siglo XXI como en ninguna otra época, la educación ha tenido que estar más atenta a los retos planteados por la sociedad, los cuales no solo le han permeado generando de forma disruptiva un nuevo escenario para su desarrollo, sino asignándole la función estratégica de alcanzar su visión de desarrollo social y progreso económico. Lo anterior conlleva a que dirigir la educación sea una profesión cada vez más compleja y exigente, que demanda determinar los comportamientos organizacionales y las estrategias directivas de quien asume la dirección, así como establecer las competencias organizacionales que le van a permitir ser figura clave y determinante en el logro de la misión asignada. Al respecto, Martín y Gairín (2010) caracterizan a la persona directora actual como un agente de cambio que con estilo propio y definido actúa como líder, transformando y mejorando los procesos que desarrolla la organización para lograr modelos de funcionamiento afines a las demandas sociales.

El modelo de habilidades directivas esenciales de Whetten y Cameron (2005) permite estructurar una propuesta de las competencias organizacionales que, estructuradas desde las dimensiones personal, interpersonal y grupal, deberían caracterizar a la persona directora modelo y referente de la gestión de la educación en este período de la humanidad.

■ *La persona directora que logre el dominio de las competencias organizacionales propuestas desde las dimensiones personal, interpersonal y grupal obtendrá en este período el reconocimiento social de ser exponente y modelo de la gestión de la educación.*

DIMENSIÓN PERSONAL

Esta dimensión concentra su atención en las competencias relacionadas con la personalidad. Le facultan para que sea capaz de identificar sus emociones, motivaciones y metas. Es decir, detectar sus fortalezas y debilidades como persona, sin considerar a ningún otro miembro de la organización. Dentro de esta dimensión se destacan como competencias:

- **Autoconocimiento:** Sustentado en la identificación de quién soy y base esencial de la inteligencia emocional. El autoconocimiento como competencia pretende que sea capaz de determinar sus cualidades y características, para aceptarse y quererse como es, para regular sus emociones y alcanzar niveles altos de equilibrio interno y bienestar emocional que le faciliten relacionarse con otras personas y alcanzar sus objetivos.
- **Gestión del estrés:** Dirigir exige el desarrollo de una variabilidad de tareas y procesos de toma de decisiones en situaciones diversas de certidumbre e incertidumbre, ante los cuales es responsable de su éxito o fracaso. Esto podría llevar a desencadenar situaciones de ansiedad y estrés, como producto de la necesidad de tener el control de todas las situaciones que se suscitan en la organización, y a producirle afectaciones en su calidad de vida por la aparición de estados de impaciencia, oposición, hostilidad, pasión y exaltación que debe vigilar para que su felicidad y su eficiencia personal no se vean afectadas y a la vez no afecten la relación con los otros ni el comportamiento de la organización.
- **Gestión del tiempo:** Si se considera al tiempo como un recurso organizacional, podría entonces ser caracterizado como limitado, escaso, no renovable y universal para todos en la organización. De ahí que la gestión del tiempo, según Mintzberg, Brian y Voyer (1997), constituya una competencia imprescindible, dado que su gestión implica todo un reto que debe asumirse de forma apropiada e inteligente, pues es imprescindible para saber, pensar, reunirse, conversar, reflexionar, hacer y ser. Por tanto, la persona directora debe ocuparse en identificar todos aquellos factores o circunstancias que llevan a perderlo y a restarle productividad a su trabajo y al de los otros miembros. Pero también a programar un tiempo libre en el cual pueda descansar y desligarse de su rol, como hábito de protección para su salud y calidad de vida.

DIMENSIÓN INTERPERSONAL

La dimensión interpersonal considera las competencias que le permiten interactuar y desarrollar relaciones recíprocas con cada uno de los miembros de la organización, con el fin de guiarlos en el desarrollo de sus tareas y responsabilidades para asegurar así el logro de los objetivos organizacionales. Dentro de esta dimensión se hace hincapié en competencias tales como:

- **Comunicación:** Constituye el proceso a través del cual se produce el intercambio de datos e información entre los miembros de la organización. La persona directora debe ser capaz de reconocer cuatro tácticas que la comunicación le facilita y, a la vez, son vitales para un desempeño exitoso. Tales tácticas son: la de control (asegura que cada miembro de la organización desarrolle su trabajo conforme a sus tareas y responsabilidades), la de motivación (le faculta a impulsar y dirigir la conducta de cada miembro hacia las metas determinadas), la de expresión (da la oportunidad a los miembros de la

organización de expresar sus frustraciones y satisfacciones laborales y personales), y la de información (le suministra los insumos para una toma de decisiones asertiva, para conducir la organización, manejar la negociación y atender el conflicto).

- Atender el conflicto: El conflicto se constituye como un elemento inherente a la vida organizacional, que significa oposición, desacuerdo entre una o más personas. La atención apropiada que de él realice permitirá reorientarlo para fortalecer la creatividad y la innovación de las personas, así como su adaptación a los nuevos procesos y cambios que requiere la organización para atender las demandas sociales y económicas de la sociedad.
- Orientar la motivación: La motivación expresa la necesidad, el deseo o el impulso que tiene cada uno de los miembros de la organización. Orientarla apropiadamente es fundamental para lograr las metas organizacionales.; de ahí la importancia de que identifique tales deseos y necesidades en cada uno y todos los miembros para estimularles y ayudarles.

DIMENSIÓN GRUPAL

Congrega las competencias que la persona directora requiere para poder organizar y dirigir a los grupos de trabajo, en la ejecución de cada una de las estrategias diseñadas para alcanzar los objetivos de la organización, en un entorno de apoyo mutuo. Son competencias de esta dimensión:

- Conceder poder: Los miembros de la organización en el ejercicio de sus tareas y funciones requieren que la persona directora les brinde confianza, así como un nivel discrecional y de autonomía necesarios, para desarrollar los procesos a su cargo y la toma de decisiones relacionados con su trabajo.
- Trabajo colaborativo: Definido como el producto de la interacción del esfuerzo humano de dos o más personas, cuyos conocimientos, destrezas, inventiva, creatividad, capacidad individual y conductas se complementan y favorecen el desarrollo organizacional. Debe, por tanto, ser fortalecido y cohesionado de forma exitosa.
- Conducir la negociación: Implica identificar los intereses de las diferentes partes, para responder a ellas conforme a las opciones viables; determinando los posibles canjes o ganancias que obtendrán de forma mancomunada y así encontrar una posibilidad de acuerdo y llegar a un trato efectivo para los fines de la organización.

La persona directora que logre el dominio de las competencias organizacionales propuestas desde las dimensiones personal, interpersonal y grupal obtendrá en este período el reconocimiento social de ser exponente y modelo de la gestión de la educación.

Referencias bibliográficas

Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica (1978). Ley General de la Administración Pública N.º 6227. http://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_texto_completo.aspx?param1=NRTC&nValor1=1&nValor2=13231&nValor3=109081&strTipM=TC

Belker, L. (1999). *Gerente por primera vez*. México: McGraw-Hill.

Bossidy, L. y Charan, R. (2002). *Execution: The Discipline of Getting Things Done*. Nueva York: Crown Business.

Drucker, P. (1988). *La gerencia de empresas*. Buenos Aires: Sudamericana S.A.

Fayol, H. y Taylor, F. (1916). *Administración general e industrial principios de la administración científica*. Buenos Aires: El Ateneo.

Flandes, J. y Hernández, F. (2012). *Dirección*. México: UNAM.

Huerta, J. y Rodríguez, G. (2006). *Desarrollo de habilidades directivas*. México: Pearson.

Lawrence, P. y Lorsch, J. (1973). *Organization and Environment Managing Differentiation and Integration*. Barcelona: Labor, S.A.

López, P. (2015). *Modelo de formación por competencias para jefes y directivos en la Administración Pública Española* [Tesis de doctorado]. Palma: Universitat de les Illes Balears.

Martín, M. y Gairín, J. (2010). *Directivos en Educación para el Siglo XXI*. Chile: Fundación Creando Futuro.

CONCLUSIONES

De conformidad con el objetivo propuesto, de analizar los retos que demanda el dirigir la educación desde las competencias del saber, hacer y ser, en el contexto de un entorno complejo y cambiante, se establecen las siguientes conclusiones:

- Desde la naturaleza misma del significado de la palabra “director”, se concibe como la persona que dirige la organización hacia un fin u objetivo, el cual está determinado por el desarrollo social y el crecimiento económico que aspira a alcanzar la sociedad, por medio de una de educación inclusiva, integral y de calidad para todos.
- El conjunto de comportamientos organizacionales desde la competencia del hacer a partir de las dimensiones fáctica, subjetiva, normativa, teórica y pragmática genera una gama de principios que fortalecen y consolidan el desarrollo y la evolución del trabajo y del papel que debe ejercer la persona directora, ante los retos que la sociedad le ha planteado a la educación.
- La organización constituye el escenario multicultural y tecnológico, en el que se desarrollan y evolucionan los comportamientos organizacionales de la persona directora.
- Desde la competencia del hacer, la persona directora cuenta con dos estrategias directivas: la de administración y la de gestión, para desarrollar de forma exitosa las ofertas educativas que demanda la sociedad del siglo XXI.
- Las estrategias directivas no son excluyentes; en algunas organizaciones el comportamiento de la persona directora tiende a concentrarse con mayor énfasis en la estrategia directiva de administración, logrando así un estado de eficiencia y sobrevivencia de la organización. En aquellas donde la persona directora trasciende y despliega la estrategia de gestión, logra un estado de excelencia y supremacía en el cumplimiento de sus objetivos.
- La persona directora modelo es el profesional que sabe, hace y es, considerando el dominio de las competencias requeridas para conocerse y para interactuar con los demás miembros de la organización, sea de forma individual o grupal. A fin de consolidar una organización que, orientada por el cambio y la innovación, sea referente en gestar ofertas de educación de calidad y excelencia acordes a los retos que impone la sociedad de esta centuria.

Martínez, M. y Carreño, P. (Julio, 2020). El compromiso ético del profesorado universitario en la formación de docentes. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 24(2), 8-26.

Mintzberg, H., Brian, J. y Voyer, J. (1997). *El proceso estratégico: Conceptos, contextos y casos*. México: Prentice Hall.

Moreno, A. y Pinzón, C. (2020). *Dirección empresarial: ¿Cómo navegar en tiempos de crisis?* Cundinamarca, Colombia: INALDE Busines School.

Pernía de Delfín, F. (2015). Competencias tecnológicas y virtuales del gerente universitario en escenarios educativos innovadores y complejos. *Revista Centro de Investigación y Estudios Gerenciales* (22), 41-61.

Peters, T. y Waterman, R. (2017). *En busca de la excelencia*. Madrid: Harper Collins Ibérica.

Poder Ejecutivo de la República de Costa Rica (1965). Reglamento General Establecimientos Oficiales de Educación Media. Decreto N.º 2. http://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_texto_completo.aspx?param1=NRTC&nValor1=1&nValor2=63591&nValor3=73269&strTpM=TC

Scherping, G. (2008) Desarrollo profesional, carrera, evaluación y condiciones de trabajo y salud docente. *I Jornada de Cooperación Educativa con Iberoamérica sobre Políticas para el Desarrollo de la Profesión Docente*. Cartagena de Indias, Colombia: Ministerio de Educación Política Social y Deporte de España-UNESCO.

Tobón, S. (2008). *Formación Basada en Competencias*. Bogotá: Ecoe Ediciones.

Valenzuela, J. y Torres, N. (2011). *Dirección de instituciones educativas*. Lima: Multiservicios Generales.

Whetten, A. y Cameron, K. (2005). *Desarrollo de habilidades directivas*. México: Pearson Educación.

Consideraciones
didácticas para las posibles

estrategias de mediación pedagógica

del Programa de Filosofía
para Educación Secundaria en
Costa Rica



Imagen de stock con fines ilustrativos.

Didactic considerations
for the possible strategies
of pedagogical mediation
of the program of
Philosophy for Secondary
Education in Costa Rica

Eric Paolo León-Salas,
Universidad Estatal a Distancia
epls1987@gmail.com
San José, Costa Rica
ID ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6815-9590>

Didactic considerations for the possible pedagogical mediation strategies
of the Philosophy Program for Secondary Education in Costa Rica

Recibido - Received: 02/09/2020
Aceptado - Accepted: 19/12/2020

Revista *Umbral*
ISSN: 1409-1534 • EISSN electrónico: 2215-6178
Volumen 46 (1), enero-junio, 2021

CÓMO CITAR / HOW TO CITE

León-Salas, E. (2021). *Consideraciones didácticas para las posibles estrategias de mediación pedagógica del Programa de Filosofía para Educación Secundaria en Costa Rica*. *Revista Umbral*, 46 (1), pp. 37-58



RESUMEN

Al tomar en cuenta las proposiciones curriculares de la política curricular “Educar para una nueva ciudadanía”, se transforma y delimita el currículo educacional. Se pasa de un fin tradicional de transmisión de conocimientos para afrontar los retos del diario vivir, al fomento de habilidades para la participación ciudadana en un sistema democrático actual. Bajo este panorama, se realizan cambios en los programas de estudios de todas las materias, incluyendo Filosofía. En el presente artículo, se realizará un análisis de los fundamentos didácticos y curriculares que delimitan el Programa de Filosofía para Educación Diversificada (MEP, 2017), reconociendo el rol del docente y del estudiante. Así, identificar una forma en la cual puedan darse esos roles a partir de contenido filosófico.

PALABRAS CLAVE

- Enseñanza de la filosofía
- mediación pedagógica
- habilidades hacia el siglo XXI
- rol docente • rol estudiante.

INTRODUCCIÓN

Según lo establecido por la política curricular “Educar para una nueva ciudadanía” y el diagnóstico realizado por Mauricio Portillo (2016), en el Programa de Filosofía para Educación Diversificada del Ministerio de Educación Pública (MEP) se promueve una estrategia didáctica que pretende desarrollar las habilidades para el desenvolvimiento social (de carácter participativo) del estudiante, a través del aporte de la Filosofía. Para esto, se proponen tres momentos para el desarrollo de las lecciones: incitación a la curiosidad, adquisición de saber teórico-vivencial y revaloración y reformulación de sí mismo y de su entorno. Estas están pensadas desde una perspectiva estratégica constructivista, holista y de la pedagogía crítica.

En la estrategia didáctica se toma en cuenta como actor principal al estudiante y al docente como mediador del proceso de aprendizaje, dos actores que interaccionan para lograr el proceso de culturización. Debido a esto, es necesario realizar una reflexión detenida sobre estos dos individuos y como lograrían desarrollar habilidades y construir conocimiento, por medio de la interacción entre ellos y su entorno. Por lo cual este ensayo profundizará en consideraciones curriculares para tener en cuenta en la elaboración de la estrategia didáctica. Se empezará por aspectos orientadores para la fundamentación y formación del programa de estudios, para analizar cómo estos repercuten en los actores del proceso educativo. Por último, se realizará una indagación concreta para el abordaje de la estrategia didáctica desde los aportes que puede brindar la neurociencia al proceso de mediación docente.

1. ASPECTOS CURRICULARES

Para empezar el análisis, se podría definir al currículo como un sistema. Este sistema no es necesariamente algo mecánico, sino orgánico, es decir, una organización compleja que mantiene un sistema comunicativo interno y a la vez se relaciona con su entorno. En otras palabras, posee un patrón endógeno (se transforma por fuerzas internas), pero se puede adaptar a lo externo dada las fuerzas exteriores que puedan repercutir en cambios parciales o integrales (característica exógena) del perfil profesional, social o político, así como los programas de estudio, los contenidos, habilidades o competencias y el proceso pedagógico orientado por fines establecidos o idílicos para ejecutar educación formal en una institución que cumpla las demandas establecidas por el contexto y comunidades sociales.

El programa de Filosofía en educación secundaria en Costa Rica no se aparta del ámbito curricular; por eso se procederá en este primer punto a indagar ciertas consideraciones curriculares bajo un marco educativo como base para comprender el artículo y su fin. Esto se realizará a partir de la explicación e interpretación de la política curricular “Educar para una nueva ciudadanía” como delimitadora del ámbito curricular en educación formal costarricense. Además se indagará sobre un artículo que realiza un diagnóstico y valoración curricular del antiguo programa de filosofía; y por último, se adentrará en el ámbito de la filosofía como disciplina académica, que puede aportar en el ámbito curricular y educativo.

1.1 Política curricular “Educar para una nueva ciudadanía”

La política curricular promovida para la formación de habilidades en los estudiantes para afrontar los retos del siglo XXI propone una nueva visión educativa. Cambia la perspectiva tradicional de enseñanza a través de objetivos y contenidos orientados al descubrimiento y fortalecimiento de habilidades de los sujetos, que puedan servir para transformar el medio local-global en miras de un bien común. Para esto se toman en cuenta ciertos pilares (MEP, 2015) que buscarían la participación de los individuos para que asuman responsabilidad en los problemas primordiales de la contemporaneidad, como “La educación para el desarrollo sostenible”, “La ciudadanía digital con equidad social” y “El fortalecimiento de una ciudadanía planetaria con identidad nacional”.

Este replanteamiento de la forma de educar se centra en 4 retos. Sin embargo, debido a la finalidad de este análisis, se hará énfasis en el segundo de ellos, denominado “La mediación pedagógica propicia para construir conocimientos”, que expresa lo siguiente:

La Educación para una Nueva Ciudadanía se basa en teorías educativas que centran su interés en el estudiante y la estudiante, y que visualizan al personal docente como facilitador de los procesos requeridos para construir conocimiento. Considera además que ese conocimiento debe tener un significado para el estudiantado y, por lo tanto, incorpora, en el aprendizaje, las situaciones, entornos y condiciones de la comunidad en donde se desarrollan los procesos educativos (MEP, 2015, p. 23).

La mediación se orienta con teorías educativas centradas en el estudiante, ya que este sería capaz de transformar su entorno por medio de sus capacidades, pero necesita de una mediación; en este caso sería un facilitador. El enfoque docente cambiaría de la perspectiva tradicional (en la cual el docente tiene el conocimiento del mundo y debe de traspasarlo al estudiante, que juega un rol pasivo) a una posición en la cual el docente (con los mismos conocimientos y habilidades) solo facilitaría el proceso de transformación potencial del estudiante. Se muestra así un enfoque constructivista y social, en el cual el centro del proceso de mediación es el estudiante, y es necesario tomar en cuenta su posible función en una sociedad democrática.

El estudiante sería un ente con diferentes capacidades, sean innatas o adquiridas en su entorno social; mientras tanto, el facilitador estaría a cargo de afinarlas y orientarlas para lograr una transformación social y de su entorno a través del desarrollo potencial de sus habilidades.

1.2 Viraje de una educación centrada en contenidos y objetivos al desarrollo de habilidades

El programa de Filosofía anterior se basaba en una posición pedagógica tradicional de lecciones magistrales. En estas el estudiante en todo momento asume un rol pasivo, pues solo absorbe información con la cual lo amoldan o lo “enderezan”. Además, al estudiante se dan pocas oportunidades para procesar la información y adquirir aprendizajes significativos y, con estos, conocimientos a largo plazo. Sin embargo, con la nueva política curricular del MEP y con base en políticas internacionales como la ACT21s sobre la educación, se promueve el desarrollo de habilidades para afrontar los desafíos del siglo XXI.

■ *El estudiante sería un ente con diferentes capacidades, sean innatas o adquiridas en su entorno social; mientras tanto, el facilitador estaría a cargo de afinarlas y orientarlas para lograr una transformación social y de su entorno a través del desarrollo potencial de sus habilidades.*

ABSTRACT

By taking into account the curricular proposals of the curricular policy "Educating for a new citizenship", the educational curriculum is transformed and delimited. It goes from a traditional purpose of transmission of knowledge to face the challenges of daily life, to the promotion of skills for citizen participation in a current democratic system. Under this outlook, changes are made in the study programs of all subjects, including Philosophy. In this article, an analysis of the didactic and curricular foundations that define the Philosophy Program for Diversified Education (MEP, 2017) will be carried out, recognizing the role of the teacher and the student. Thus, identify a way in which these roles can be given from philosophical content.

KEYWORDS

Philosophy teaching • pedagogical mediation • skills toward the 21st century • teaching role • student role.

Por esto, es necesario aclarar el concepto de habilidad promovido en la política curricular. En el mismo documento de Educación para una Nueva Ciudadanía se cita a Alfaro (2015):

Las habilidades son capacidades aprendidas por la población estudiantil, que utiliza para enfrentar situaciones problemáticas de la vida diaria. Estas se adquieren mediante el aprendizaje de la experiencia directa a través del modelado o la imitación, por lo que trasciende la simple transmisión de conocimiento, lo cual promueve la visión y formación integral de las personas, de cómo apropiarse del conocimiento sistematizado para crear su propio aprendizaje (p. 25).

Se definen las habilidades como una capacidad aprendida por el estudiante, orientadas a solucionar diferentes problemas surgidos en el diario vivir. Dicho aprendizaje se podría dar por la imitación, en la que el estudiante observa diferentes ejemplos de cómo realizar algo y trata de hacerlo, como cuando un niño aprende a martillar viendo a su padre o madre y luego practica, con el fin de elaborar o arreglar algún mueble. En este caso, el docente sería el guía: teniendo en cuenta el contexto en el que vive el estudiante y conociendo el potencial de este, se crearían estrategias didácticas acordes con el fin de buscar la forma de orientarlo, y que por sí mismo realice cambios en su contexto. En este caso sería la habilidad del individuo para cumplir una función personal o social y adquirir conocimientos para desenvolverse de forma satisfactoria en su ambiente.

Las finalidades de dichas habilidades surgen por la demanda del contexto histórico. Portillo (2017) expone que "La primera tarea de ACT21s fue la definición de las habilidades que eran esenciales para una adecuada respuesta a los cambios en la vida en el aprendizaje y el trabajo, debido a la tecnología" (p. 5). A raíz de los cambios que surgieron por el proceso de la globalización y desarrollo tecnológico, se ve la necesidad de formar individuos capaces de afrontar las diferentes problemáticas del siglo XXI. Ante esto, se promueven por medio del ATCS21s las habilidades con estos enfoques: creatividad e innovación, pensamiento crítico, resolución de problemas, aprender a aprender, vida y carrera, responsabilidad personal y social, ciudadanía local y global, apropiación de las tecnologías digitales, manejo de la información, comunicación y colaboración (Portillo, 2017).

Específicamente dichas habilidades se pueden detallar en el nuevo Programa de Estudios de Filosofía de Educación Diversificada, en el perfil del estudiantado y del personal docente, que tiene como fin lo siguiente:

Se espera que el estudiantado en las clases de Filosofía adquiera un perfil a partir del desarrollo de habilidades que posibiliten la formación de un ser humano libre, consciente, responsable y autónomo, que permita despertar el pensamiento reflexivo en la persona estudiante, base de toda democracia, y así pueda practicar una Filosofía con carácter social" (Chacón et al., 2017, p. 21).

En síntesis, se espera promover habilidades que desarrollen el pensamiento crítico y participativo para adaptar a la nueva ciudadanía al sistema democrático actual, no solamente para que el estudiante llegue a producir, sino que sea consciente de su entorno y pueda transformarlo. Este caso se puede repensar la relación de dos actores primordiales en la mediación docente. Como primer actor, al estudiante se le reconoce como un ser activo, es decir, capaz de transformar el medio ambiente a través de sus capacidades y constante en actuación. El docente, con conocimiento y experiencia en esas capacidades, tiene la función de afinarlas y orientarlas, tomando en cuenta las posibilidades de su entorno para explotar su creatividad e innovación. Portillo (2017) lo expone por medio de la estrategia evaluativa de las habilidades, de la siguiente manera:

Por tanto, en el proyecto ATC21s la evaluación busca, en primer lugar, determinar el desarrollo de la habilidad cognitiva identificando lo que cada estudiante puede realizar con el conocimiento que tiene. A partir de este punto, establecer los pasos siguientes en el desarrollo de la habilidad con la colaboración de otras personas (docente o estudiantes) (p. 8).

Es decir, para hacer posible este proceso de desarrollo de habilidades, es necesario realizar un diagnóstico de las capacidades de cada estudiante. A partir de esto, se compara la información obtenida sobre las capacidades del estudiante con las habilidades propuestas en el ámbito nacional e internacional, es decir, a través de la propuesta curricular. Entonces, al tomar en cuenta el desarrollo potencial (como la zona de desarrollo próximo de Vygotsky), se establecen estrategias para incrementar las habilidades posibles y deseables.

Para finalizar este apartado, Portillo (2017) muestra el desarrollo de las habilidades necesarias a través de 5 estados propuestos por los hermanos Stuart Dreyfus desde el estado *novicio*, en el cual el individuo sigue y ejecuta normas sin tener comprensión del contexto. Luego expone el estado *principiante* avanzado, en el que el estudiante empieza a ganar experiencia y así le da sentido a la ejecución de sus habilidades. En el estado *competente*, el estudiante con mayor experiencia es capaz de distinguir lo relevante de lo irrelevante tomando en cuenta el contexto. En el estado *diestro*, el simple seguimiento de reglas llega a ser remplazado por la discriminación de situaciones y hay un mayor involucramiento emocional. Por último, el estado *experto* es en el que el individuo sabe lo que debe hacer en el contexto y tiene la capacidad de decidir el modo de realizar lo que se le solicita usando sus habilidades.

■ *Se espera promover habilidades que desarrollen el pensamiento crítico y participativo para adaptar a la nueva ciudadanía al sistema democrático actual, no solamente para que el estudiante llegue a producir, sino que sea consciente de su entorno y pueda transformarlo.*



El docente evaluará a través del diagnóstico en cuál estado se encuentran los estudiantes y establecerá estrategias didácticas (desde la perspectiva socioconstructivista) para promover el desarrollo potencial del estudiante. También es necesario tener en cuenta que no todos los estudiantes tienen el mismo nivel de desarrollo por cada habilidad; de hecho, hay estudiantes con mayor capacidad para desarrollar las habilidades relacionadas con formas de pensar que nuevas formas de vivir el mundo o formas de relacionarse con otros. El docente debe dimensionar (esto es de vital importancia) qué tan desarrollado tiene cierto saber y el interés que expresa el estudiante por dicho saber.

1.3 Diagnóstico y lineamientos para la creación de un nuevo programa de filosofía para la educación diversificada

Mauricio Portillo se encargó de liderar un proceso de diagnóstico para valorar el programa de filosofía realizado por Francisco Valverde, el cual se implementó a partir del 2001. Amparado por instituciones como el Colegio de Licenciados y Profesores (Colypro), las diversas escuelas de Filosofía de las universidades estatales (UCR, UNA y UNED), la Asociación Costarricense de Profesores de Filosofía y diferentes autoridades del MEP, se realizó un diagnóstico con el fin de actualizar y mejorar la enseñanza de la filosofía a nivel nacional.

La pregunta central de la investigación de Portillo (2016) es “¿Qué cambios deben hacerse al actual programa de Filosofía de acuerdo a una muestra de estudiantes, docentes y expertos en la materia?” (p. 177). Se recogieron impresiones manifestadas por estos tres actores; en síntesis, son los aspectos primordiales que dictaron los expertos, profesores de Filosofía y estudiantes de secundaria.

Portillo (2016) sintetiza que el programa no es una guía adecuada para los profesores de Filosofía, y dicho proceso pedagógico tampoco es adecuado para los estudiantes. No hay una visión pluralista de la realidad en su marco teórico; la posición filosófica desde historia del pensamiento es de poco interés para los estudiantes. La filosofía debe despertar la criticidad y una forma de construir sentido a la vida por parte del estudiante. Es necesario que los conocimientos se relacionen con aspectos de la actualidad para ser entendidos por parte del estudiantado, cambiar la evaluación y promover una visión práctica, dinámica y participativa en la asignatura.

Portillo (2016) también propone recomendaciones que se sintetizan en lo siguiente: el nuevo programa debe ser innovador y tomar en cuenta al estudiante como centro creador de conocimientos y como ser activo. Que pase de 5 a solo 4 unidades didácticas que analicen temas filosóficamente desde la actualidad (del contexto del estudiantado). Desarrollar habilidades para promover el pensamiento crítico y sistémico, con el rol docente como guía y facilitador. Por último, la evaluación debe ir en armonía con estas disposiciones.

Tomando en cuenta las recomendaciones, se realizan diferentes cambios en el programa de Filosofía:

Primero se establece al estudiante como centro creador de conocimientos y como un ser activo y al docente como un mediador; esto se profundiza más adelante en el rol del docente y del estudiante y a partir de la política curricular del MEP.



■ *A raíz de los cambios que surgieron por el proceso de la globalización y desarrollo tecnológico, se ve la necesidad de formar individuos capaces de afrontar las diferentes problemáticas del siglo XXI.*



Imagen de stock con fines ilustrativos.

Un segundo punto es plantear el cambio a menos de 5 unidades para abordar el programa de Filosofía en el nivel de undécimo año (en este caso es menor al de otros años, ya que el tiempo estimado para la conclusión del curso lectivo oscila entre setiembre y octubre). Por esto, hay muy poco tiempo para adecuar todos los temas; entonces el nuevo programa se amolda a 3 ejes temáticos: 1- Argumentación, debate y toma de decisiones, 2- Pensamiento social, humanístico y dilemas éticos, y 3- Cultura y sociedad de la información (Chacón et al., 2017, p. 24). Además, recomienda que dicho programa analice los problemas que puedan afrontar los estudiantes desde una perspectiva filosófica. Ante esto, se adoptan las posiciones curriculares holísticas, socioconstructivistas y de pedagogía crítica para partir desde el interés, conocimientos previos y visión existencial del estudiantado. Asimismo, se fundamenta desde la perspectiva filosófica el racionalismo crítico para el abordaje de problemas en el aula promoviendo la argumentación el debate positivo y la toma de decisiones a través de la disciplina filosófica conocida como "lógica"; luego, se propone la teoría crítica para contrastar la línea tradicional de que el conocimiento es completo y suficiente. El mismo conocimiento y acciones morales deben estar en constante discusión.

Por último, a partir de los dos abordajes, se pretende utilizar una estrategia didáctica inspirada en la comunidad de diálogo de Matthew Lipman, por medio de constante diálogo entre los actores para promover la curiosidad a través de la admiración de diferentes fenómenos. Esto generaría, a través del trabajo colaborativo, la comunicación constante entre los estudiantes y el facilitador, en el proceso de filosofar sobre problemas contemporáneos.

Dicha comunidad tendría esta inspiración:

Es un modelo reflexivo fundamentalmente atravesado por lo social y lo comunitario, cuya finalidad es articular las causas de conflicto en la comunidad, desarrollar los argumentos que apoyan las diferentes posturas y después, a través de la deliberación, lograr una comprensión de panorama que permita realizar un juicio más objetivo (Echeverría, 2004, p. 118).



Se aborda así el problema de la visión pluralista de la sociedad para examinar diferentes posturas que están en conflicto, como lo concluía Mauricio Portillo en el diagnóstico realizado del programa anterior de Filosofía. Además, se centraría en una perspectiva crítica y activa por parte del estudiante, ya que este sería el generador de nuevos conocimientos a través del desarrollo de habilidades para desenvolverse o transformar su comunidad y contexto en general.

1.4 Sobre la asignatura de Filosofía

Como parte del ámbito curricular se necesita saber la naturaleza de la asignatura como un saber que el humano puede utilizar. La UNESCO (2011) expone la función de la filosofía:

Ahora bien, la función esencial de la filosofía en la escuela radica menos en el aprendizaje del razonamiento que en la crítica de los saberes y de los sistemas de valores. No se ejerce sobre una materia formal en la que se pueden abstraer los contenidos. La fuerza pedagógica de la filosofía reside, a la vez, en las estructuras críticas que enseña a utilizar y en los corpus de saber sobre los cuales versa. Ese aprendizaje –que es, ante todo, el de la capacidad de criticar una cultura, la cultura propia de uno mismo– significa que la filosofía es una potente herramienta de formación y de transformación de la personalidad (p. 93).

Se observa la filosofía como una herramienta humana creada para reflexionar sobre el entorno humano y del sujeto mismo. A través de esta crítica, más bien desde el pensamiento crítico, el estudiante puede reconocer dogmas, prejuicios, estereotipos, suposiciones, argumentos mal estructurados u otros que se manejen en su entorno cultural y, a partir del reconocimiento de estos, generar un proceso reflexivo, ya sea para cambiar de ideas o percepciones con el fin de transformar su entorno y a sí mismo. Para comprender mejor esto, la UNESCO (2011) también sostiene:

La filosofía encuentra su fuerza cognitiva y cultural en la deconstrucción crítica que enseña a obrar en cada uno de nuestros sistemas de creencias y valores y, por ende, en la manera en que aprendemos a cuestionar los logros epistémicos o éticos (p. 93).

El proceso de deconstrucción como un método de análisis es en el cual se deconstruye toda una edificación argumentativa o habitual sería la base para el aprendizaje, para el cambio y la transformación. Es decir, se abre la mente para conocer otras formas de entendimiento diversas a las habituales, para razonar las diferentes perspectivas relacionadas a un tema, problema o discusión. En pocas palabras, sería un principio destructor para la elaboración de un nuevo proceso de significación o de un nuevo proceso para dar sentido a la vida de manera autónoma.

2. HACIA UNA MEDIACIÓN PEDAGÓGICA EN EL PROGRAMA DE FILOSOFÍA

Según la nueva política curricular se promueven tres enfoques: socioconstructivista, holista y de pedagogía crítica. Dichos conceptos se exponen en el programa de Filosofía y se amplían en cada uno de los elementos incluidos en el proceso de mediación docente. Y teniendo en cuenta los fundamentos expuestos sobre la política curricular del MEP en el 2015, el diagnóstico del antiguo programa de Filosofía y la creación de un nuevo programa de Filosofía, se tomarán en consideración para el proceso de mediación pedagógica

y la planificación didáctica elementos pertinentes para la elaboración de estrategias y aplicación de actividades centradas en los tres enfoques curriculares mencionados. En este caso hay dos actores con un perfil definido en el programa de estudios: el estudiante y el docente. Por esto, se realizará el análisis del rol de ambos actores en este proceso para realizar la estrategia pertinente. Dichos temas se analizarán según lo estructurado en el programa de estudios, políticas educacionales y teorías sobre la educación.

2.1. Características del docente

Este programa de Filosofía creado en el 2017 pretende estar acorde con los desafíos actuales de la sociedad contemporánea, tanto a nivel local como global. Para esto, la filosofía se entiende como una herramienta para el análisis y elaboración sistémica de propuestas, con la que se abordarán diversas problemáticas relacionadas a la sociedad, al ambiente y las nuevas tecnologías.

Para el cumplimiento de los objetivos de este programa, se hace necesario que los profesionales en la enseñanza de la filosofía a su cargo utilicen las capacidades propias de su formación, como el conocimiento de los diferentes aportes filosóficos al pensamiento actual, sus habilidades adquiridas o desarrolladas en su formación profesional y la reflexión crítica sobre esta realidad, función primordial de un filósofo. Es necesario poner estas características de la enseñanza de la filosofía en práctica, en un entorno que exige la investigación interdisciplinar, el reconocimiento del pluralismo y diversidad social, así como el diálogo y el fomento de la criticidad en los estudiantes.

Se pretende dejar atrás la clase magistral y el historicismo filosófico, bajo los cuales el profesor se centraba en la transmisión de contenidos a los estudiantes, para evaluar posteriormente la memorización de dichos contenidos. Este programa, como se ha promovido en el MEP a través del enfoque curricular basado en habilidades hacia el siglo XXI, busca el desarrollo de las habilidades del estudiante a través de la filosofía, lo cual implica distintas actividades de mediación en las que el estudiante deja de ser un ente pasivo, para convertirse en actor de su propio proceso de aprendizaje y proyecto de vida.

Atendiendo a lo anterior, se fomenta al constructivismo desde el ámbito metodológico, principalmente el propuesto por Vygotsky, en el cual el papel del profesor es ser un facilitador de conocimientos, de dar o desarrollar instrumentos y habilidades culturales que el estudiante tiene que construir basado en su zona de desarrollo próximo. Todo esto en un proceso de interacción constante con las otras personas por medio del diálogo, en especial con el docente (y sus capacidades específicas de la formación filosófica), que puede establecer una mediación adecuada para desarrollar de mejor manera el potencial (en este caso, las habilidades) del estudiante.



Imagen de stock con fines ilustrativos.

Junto al constructivismo de Vygotsky, que promueve el desarrollo de habilidades a través del diálogo constante con su zona, se plantea la noción de Piaget de desequilibrio cognitivo. Esta se percibe como una necesidad para el proceso de cuestionarse sus propias ideas, supuestos, prejuicios o conocimientos. Entonces, el docente buscaría ese desequilibrio a través de la confrontación de la visión de mundo del estudiante con otras visiones de otros estudiantes o que el mismo docente conozca, con diversos recursos didácticos, entre otros. Esto para instigar un nuevo proceso de aprendizaje, es decir, promover un proceso de investigación y reconstrucción de un nuevo conocimiento.

También se puede integrar a Ausubel (1986) sobre el aprendizaje significativo, al que define así:

Un aprendizaje es significativo cuando los contenidos son relacionados de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe. Por "relación sustancial y no arbitraria" se debe entender que las ideas se relacionan con algún aspecto existente específicamente relevante de la estructura cognoscitiva del alumno, como una imagen, un símbolo ya significativo, un concepto o una proposición (p. 18).

Entonces, el estudiante cuenta con una estructura previa que el docente debe conocer y, a partir de estos esquemas, conceptos y proposiciones, aplicar estrategias que correlacionen los aprendizajes previos con los nuevos aprendizajes; es decir, el docente como mediador de los aprendizajes servirá de puente entre los viejos conocimientos y los nuevos por adquirir. Esto generaría el aprendizaje que se alojará en sus estructuras mentales.

Con todo lo anterior, surge una cuestión: ¿cómo hace el profesor para reconocer esta concepción de mundo previa? Para lograrlo se hace vital indagar en un proceso diagnóstico del estudiante, tomando en cuenta sus intereses, contexto sociocultural, entorno geográfico, conocimientos y necesidades; y a partir de eso, establecer las conexiones necesarias para construir otro conocimiento. También es necesario especificar, como afirma Molina (2014) citando a Tunnermann Bernheim, "El socio-constructivismo como enfoque aporta a la comprensión del papel que desempeñan los conocimientos previos del estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos constituyen el punto de partida para la reconstrucción y enriquecimiento del conocimiento" (p. 121). Con un nuevo conocimiento con significado para el estudiante, dicho proceso se aplicaría también en las capacidades del estudiante y del contexto sociocultural, para construir nuevos conceptos y transformar el mundo sin imponer de manera arbitraria un concepto. Así, reconocer estos criterios de manera integral sería la base para establecer el diseño del planeamiento didáctico.

■ *El profesional en la enseñanza de la filosofía a cargo de este programa es un actor social que motiva a los estudiantes a la investigación y criticidad de la información recapitulada, propicia el diálogo racional y contraste entre saberes, orienta el desarrollo de propuestas para el abordaje de las problemáticas de la sociedad contemporánea.*

Existe también necesidad de instruir desde una perspectiva holística, en tanto el docente como los estudiantes puedan relacionar cada una de las partes o disciplinas que tratan de dar un entendimiento del mundo y estas en relación abierta y unificadora, no reductora en el proceso de investigación. En este caso, el docente requiere la constante integración de la Filosofía con otras asignaturas, para dar significado a cuestiones filosóficas a través de la retroalimentación que puedan dar las Ciencias, las Artes, y otras disciplinas. Además, la misma Filosofía podría ayudar a dar sentido o cuestionar otras asignaturas; el primero para dar un entendimiento desde la totalidad a las partes, el segundo para que el estudiante se dé cuenta de la posición parcial e incompleta del conocimiento. Al hablar de esta perspectiva holística, están implicadas la intradisciplinariedad, interdisciplinariedad y transdisciplinariedad; pero debido a la longitud de este tema, no se abordará aquí ni se darán mayor detalles o propuestas.

A la vez, se propone una posición de la pedagogía crítica por parte del docente, ubicando la relación de forma horizontal entre el docente y el estudiante, en la cual ambos actores intercambian su conocimiento, percepciones, habilidades, intereses y otros a través de la comunicación. Además, al reconocer las realidades del alumno y cómo es su entorno, así el docente se concientiza sobre las circunstancias, problemas, lenguaje, entre otros aspectos pertinentes que se den en la comunidad del estudiante. A partir de este conocimiento, el docente lo orientaría para que logre concientizarse de su posición en la comunidad o sociedad en general, y a partir de esto, busque cómo transformar su entorno. Además, es necesario exigir una actitud coherente entre lo que piensa, dice y hace el estudiante.

En síntesis, el profesional en la enseñanza de la filosofía a cargo de este programa es un actor social que motiva a los estudiantes a la investigación y criticidad de la información recopilada, propicia el diálogo racional y contraste entre saberes, orienta el desarrollo de propuestas para el abordaje de las problemáticas de la sociedad contemporánea.

2.2 ¿Qué rol cumple el estudiante?

Hay que tener en cuenta la relevancia que tomó el proceso de desarrollo de habilidades, pero estas no necesariamente rempazan al desarrollo de contenidos en clases. Los contenidos llegan a tener un papel secundario o son un instrumento para desarrollar las habilidades, a diferencia del proceso anterior (tradicional), que se centraba en ellos.

El alumno, como fuente del currículo, aporta según el nivel de concreción curricular. Molina (2011) observa el nivel de participación del alumno en el proceso de construcción curricular: entre mayor concreción del currículo, el alumno “se presenta como un ser particular con características, expectativas y necesidades particulares, las que emergen en la convivencia con su grupo cultural” (p. 33). En este caso, el estudiante tiene sus intereses y estos están influenciados por su contexto cultural; y a partir de estos es que el estudiante les da significado a nuevos conocimientos. Siguiendo la perspectiva curricular de enfoque crítico y socio-constructivista, el estudiante toma un papel activo y participativo, por lo cual es indispensable conocer acerca del estudiante, sus capacidades, su entorno y sus intereses. Estas serían las estructuras previas que le dan significado al mundo del estudiante, y partiendo de dicha premisa se debe empezar el proceso de enseñanza-aprendizaje.





■ *El desarrollo de habilidades se da por mutua influencia entre los diferentes actores del proceso educativo. Por lo tanto, se puede amparar esto en un proceso interactivo de educación.*

A partir del rol que desempeñan el docente y el estudiante y teniendo en cuenta las características mostradas anteriormente, se puede entender de la siguiente forma:

El estudiante es un ente activo, pero hay ciertos límites. Es activo porque tiene ciertas habilidades que deben ser amoldadas (en ciertos casos) o afinadas, teniendo en cuenta sus necesidades o problemáticas de su entorno. Además, el estudiante tendrá participación en el proceso de aprendizaje al construir los planeamientos, objetivos y otros; esto principalmente porque el docente debe conocer bien al estudiante y respetar las decisiones que tome en sus actividades. A la vez, el mismo estudiante podría identificar cómo se le hace más fácil aprender (sin dejar de ver al docente como un especialista). Cuando se mencionan ciertos límites, es porque dichas habilidades son establecidas por instituciones y organizaciones, tanto nacionales como mundiales, en concordancia con las necesidades sociales del momento. El docente debe tomar un papel, a veces, activo y controlador, para ayudar al estudiante a desarrollar sus habilidades según su potencial, tomando en cuenta el entorno cultural.

También es importante mencionar el rol del estudiante al no escoger contenidos en sí; mientras tanto el docente, teniendo en cuenta su conocimiento y su capacidad para desarrollar habilidades, toma un rol delineador y orientador hacia lo que las políticas curriculares y educativas estipulan. Esto no quiere decir que el estudiante pueda realizar propuestas sobre el desarrollo de contenidos o temáticas para desarrollar sus habilidades, sino que, debido a la especialización del docente de Filosofía, este maneja los conceptos de su especialidad (ámbitos filosófico y pedagógico) necesarios para abarcar diferen-

tes situaciones. Ante esto, el docente debe aportar su iniciativa en la construcción del planeamiento. Además, el conocimiento adquirido del profesor será utilizado como un contenido a desarrollar, pero no de manera arbitraria. Cobra relevancia de nuevo el rol de la comunidad y del estudiante mismo; el docente necesita elaborar un diagnóstico en el que reconozca la situación en que vive el estudiante inmerso en una comunidad (barrio) y, a partir de esos conocimientos, buscar relaciones del conocimiento popular y los intereses para establecer conexiones y relaciones con el nuevo conocimiento (como instrumento) y habilidad a desarrollar. También tiene que ver cómo lograr que el estudiante participe constantemente, actúe, se motive y sea responsable de sus propios actos.

El desarrollo de habilidades se da por mutua influencia entre los diferentes actores del proceso educativo. Por lo tanto, se puede amparar esto en un proceso interactivo de educación.

3. NEUROCIENCIA Y CONSTRUCTIVISMO EN EL PROGRAMA DE FILOSOFÍA. CONCRETIZACIÓN PARA EJECUTAR EL PROGRAMA EN CLASE

Como se mencionó, se parte de una visión vygostkiana del constructivismo (socioconstructivismo), en la cual establece un proceso de mediación pedagógica diferente al tradicional. Fonseca (2017) considera la concepción vygostkiana de la mediación pedagógica “como la intervención que realiza un sujeto para que otro aprenda con la mayor autonomía e independencia posibles” (p. 19). El mismo autor establece 4 momentos de la dinámica constructivista que son:

Partir de las experiencias previas: El docente buscar saber qué conocimientos manejan los estudiantes, ya sea para ayudar a desaprenderlos, reforzarlos o mejorarlos. Se había mencionado anteriormente la importancia del diagnóstico constante del docente para lograr este proceso. El diagnóstico se puede ejecutar antes de empezar el aprendizaje, y se aplicaría constantemente en el proceso de comunicación del docente con los estudiantes.

Provocación de conflictos cognitivos, disonancias o dudas: El objetivo de este momento es generar conflicto, duda u otro en los esquemas previos del estudiante; desajustar un poco estos conceptos o proposiciones para “incitar a la curiosidad” (primer paso de la estrategia didáctica). Esto se busca lograr a través de actividades de discusión con diferentes posiciones sobre un tema, afrontar con contraargumentos un concepto o proposición previa, observar imágenes, leer algún tipo de documento, escuchar anécdotas, ver y escuchar canciones, entre otras opciones que confronten el conocimiento previo del estudiante.

Construcción y reconstrucción del aprendizaje: Esta etapa busca que el estudiante busque las respuestas de las preguntas generadas en la etapa anterior. Es necesario un proceso de investigación y diálogo guiado por el docente, o puede realizarse a través de una exposición docente (igualmente esto dependerá del tiempo: si hay bastante tiempo, es mejor orientar al estudiante en el proceso de investigación y diálogo, pero si no hay tiempo, se puede realizar una exposición del tema). Este momento se identifica en el programa como “Adquisición de saber teórico-vivencial”.



Aplicación del conocimiento: El objetivo de este momento es práctico: aplicar el conocimiento o habilidad adquirida en el diario vivir. Se pueden realizar prácticas dirigidas u otras actividades como dramatizaciones, debates, elaboración de obras artísticas, entre otros. El estudiante debe mostrar la comprensión de conceptos y el desarrollo de habilidades, en esta sección es imprescindible el proceso evaluativo y de retroalimentación. Este punto está relacionado con “Revaloración y reformulación de sí mismo y de su entorno” en la estrategia didáctica; el estudiante sabrá si domina el conocimiento y, a partir de ese dominio, puede realizar cambios en sí y su entorno (p. 19).

Esta estrategia, inspirada en principios constructivistas, reconoce a la neurociencia como una disciplina que busca acercarse a la comprensión de las funciones mentales y de las acciones que promueven el aprendizaje desde la conexión de las neuronas entre sí, hasta la relación de las diferentes cortezas cerebrales para producir un conocimiento; además de cómo el entorno transforma al cerebro humano y cómo el mismo cerebro hace que el sujeto transforme el entorno, entre otras. Por tanto, se expondrán algunos conceptos que ayudarán en el proceso de aprendizaje y dinámica constructivista desde la perspectiva neurocientífica, con el fin de darles sentido a posibles actividades, técnicas y estrategias para la elaboración y ejecución del planeamiento didáctico, enfocado desde los aportes de las neurociencias, para aplicar los 4 momentos mencionados. Además, se toma en cuenta, desde una perspectiva transversal, el papel de los recursos didácticos.

- *Es importante ver los adelantos que promueve la neurociencia en el proceso educativo. Uno de los avances neurocientíficos afirma que el cerebro refleja lo que ve; en este caso, se puede apelar a la posibilidad de imitación por parte del estudiante.*

3.1 Imitación

Es importante ver los adelantos que promueve la neurociencia en el proceso educativo. Uno de los avances neurocientíficos afirma que el cerebro refleja lo que ve; en este caso, se puede apelar a la posibilidad de imitación por parte del estudiante. Aunque aún no hay conclusiones concretas sobre imitación de cuestiones complejas y no solo movimientos sencillos, Blakemore y Frith (2007) exponen: “estamos predispuestos a imitar a quienes nos rodean. Esto recuerda la opinión de muchos educadores de que no deberíamos solo dar a conocer *qué* sabemos sino también poner de manifiesto *cómo* lo sabemos” (p. 278).

Blakemore (2007) aporta estos datos:

Ciertos estudios de neuroimágenes han revelado que simplemente observar a alguien moverse activa áreas cerebrales similares a las activadas al producir movimientos uno mismo. Las regiones motoras del cerebro se vuelven activas gracias a la mera observación de movimientos, aunque el observador permanezca totalmente quieto. Un estudio de neuroimágenes realizado por Jean Decety y

sus colegas puso de manifiesto que la actividad en las regiones motoras cerebrales se incrementa si el observador ve las acciones de alguien con la intención de imitarlas más tarde [...]. Estas neuronas (especulares) no reaccionan ante la imagen de un cacahuete aislado ni la de una mano sola: lo que interesa a estas células es la visión de una acción dirigida a un objetivo, como una mano agarrando un cacahuete (s. p.).



Tanto las regiones del cerebro como cierto tipo de neuronas se activan cuando hay intención de imitar a un ente de interés del sujeto que aprende. En este caso los estudiantes también lo harían, imitarían las acciones y conductas orientadas a un objetivo del docente o de otros estudiantes. El profesor puede sacar provecho, primero persuadiendo para generar el interés del estudiante; segundo, aprovechando dicha imitación para promover que se indague información o conceptos utilizados.

Es primordial que el estudiantado observe el actuar del docente respecto a las habilidades requeridas y expuestas en el programa de Filosofía (2017) y el ejercicio del filosofar, reconocido como un método que facilita el proceso de filosofar. En este caso se proponen tres elementos de un proceso, el cual parte de generar admiración de los fenómenos del mundo y la incitación a la duda y generación de preguntas; a este se le denomina "incitación a la curiosidad". Como segundo aspecto se expone adquisición de saber teórico-vivencial, cuya finalidad es la búsqueda de diferentes tesis, antítesis y fundamentos que den una respuesta a las preguntas realizadas. Por último, se propone la revaloración y reformulación de sí mismo y de su entorno que busca compartir, comparar y comunicar conocimientos adquiridos y reestructurar el conocimiento, habilidad u otros.

De esta forma, el estudiante tendría una visión de qué se puede hacer y cómo se hace. Para Chacón et al. (2017), "el profesional en la enseñanza de la Filosofía es un actor social que motiva a los estudiantes a la investigación y criticidad de la información recapitulada, propicia el diálogo racional y el contraste entre saberes, orienta el desarrollo de las propuestas para el abordaje de las problemáticas de la sociedad contemporánea" (p. 23).

Resulta ineludible abordar el tema de la motivación, en el cual los conocimientos de las neurociencias pueden ser de gran provecho. Blakemore (2007) expone: "Las personas exhiben sus actitudes y creencias continuamente, a menudo sin pretenderlo. Son estas actitudes y creencias las que los alumnos captan e imitan fácilmente, incluso cuando no es esta su intención. Naturalmente no imitamos cualquier cosa, sino con más probabilidad a aquellos a quienes admiramos" (p. 278-279). El estudiante no solo aprende conocimientos que le enseña el profesor, sino también actitudes, comportamientos, y así por el estilo. La imitación (por parte del estudiante) y el ejemplo (por parte del profesor) serían procesos de vital importancia; eso sí, sin desestimar o nulificar la creatividad.

Por todo esto, es importante que al docente se le considere con estima o agrado, sin dejar de recibir respeto por parte del estudiante, para despertar su iniciativa de imitar las actitudes del docente.

3.2 Aprendizaje significativo y plasticidad cerebral

En el proceso de aprendizaje no solamente se necesita imitar, también es un proceso de memorización de conceptos. Pero no una memorización vacía y arbitraria, sino que sigue a Ausubel: una memorización significativa. Lavados (2012) explica la relación entre las neuronas para producir estímulos entre estas por medio de la sinapsis. Primero describe el proceso de recepción de estímulos externos a través de los sentidos; luego se adentra en el otro extremo, específicamente en la región prefrontal (encargada del razonamiento, control de la conducta y resolución de problemas) y expone lo siguiente:

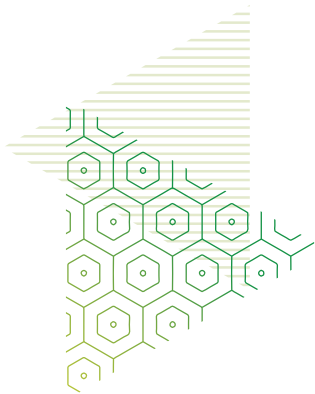
En el otro extremo de la cadena hay redes y conjuntos de redes que procesan funciones mucho más generales y abstractas, como ocurre en la región prefrontal... Entre estos dos polos se producen miles de etapas y niveles de procesamiento secuencial y paralelo de las informaciones que llegan del exterior debido a experiencias sensitivo-sensoriales (bottom-up o de abajo hacia arriba), pero que son modificadas y reconstruidas por los conocimientos que el cerebro ya posee (contenidos de memorias, estructuras formales de procesamiento, resultados e impactos emocionales previos, etc.) y que operan de arriba hacia abajo (top-down) (p. 38).

Es decir, hay un proceso interactivo entre el estímulo externo al sujeto que llega a ser interpretado y reconstruido por estructuras previas (llamado "plasticidad cerebral"), generando así posibles nuevas relaciones para establecer un proceso comunicativo coordinado y complejo. En síntesis, debe haber un proceso de aprendizaje relacional a través de modificaciones sinápticas de las redes neuronales por medio de la relación del conocimiento previo (relación estable) junto a un conocimiento nuevo (para modificar el anterior).

Lavados (2012) identifica ciertas tendencias por las que prefiere denominar este proceso no como algo significativo, sino como algo familiar, y esto se da porque:

La primera razón para retener por largo tiempo algunos acontecimientos, personas, objetos o ideas que se perciben, es el valor que se le asigna a cada uno de ellos. Hay casi siempre una selección *top-down*, ya en la etapa atencional perceptiva, que se basa en una disposición inicial que hemos llamado "intencionalidad" [...]. La asignación del valor es mucho más específica y se relaciona con la importancia o significado emocional, afectivo o existencial que para cada uno tengan asuntos que se le presentan (p. 150).

En resumen, se tendría una memoria selectiva, no se podría recordar o reconocer cualquier concepto, idea o acontecimiento, si no le asignamos **valor** a esa experiencia. Si se le asigna valor emocional, afectivo o existencial, esta experiencia facilitará acceder a una memoria de largo plazo. Es necesario entonces, para memorizar una idea a largo plazo, no solamente que la entienda el estudiante, sino que le otorgue valor suficiente para reconocer el momento en que puede utilizar un conocimiento, habilidad u otro. En parte de las premisas populares, cuyo fin es infravalorar los aprendizajes en educación, se menciona la poca o nula utilidad de lo aprendido en clases. Entonces es vital, además de generarle significado al aprendizaje, hacer entender al estudiante la funcionalidad o utilidad del reconocimiento de aprendizajes previos producidos en diario vivir.



En concreto, si en determinado caso se ve la necesidad de comprender un concepto a través de una estructura o conocimiento previos, manejados en la lógica por proposiciones como la conjunción o la disyunción (como está estipulado en el programa de Filosofía), se podría empezar con dos ejemplos del diario vivir de un estudiante en su hogar. Para ello se comparan dos proposiciones compuestas de forma concreta:

Mi madre me mandó a comprar pan y queso a la pulpería.

Mi madre me mandó a comprar pan o queso a la pulpería.

Teniendo en cuenta las dos proposiciones compuestas anteriores, se puede preguntar a los estudiantes si reflejan la misma intención o son lo mismo. Los que hayan vivido estas situaciones (procedentes de un estrato social medio o bajo, que se determinará con el diagnóstico) podrían reconocer que la diferencia radica en las conectivas lógicas: 'y' versus 'o'. Si el estudiante ya entiende el concepto a través de contrastar dichas proposiciones y generar un posible desequilibrio cognitivo, el docente podría facilitar al estudiante los términos "conjunción" y "disyunción" hasta llegar al concepto de *conectivas lógicas* y *tablas de verdad* para reconocer la validez de un argumento. Además, podría explicarle de una vez la tabla de verdad realizando suposiciones con los mismos ejemplos; en este caso el uso el ejemplo "a". El docente, con ayuda de los estudiantes, puede presentar las cuatro opciones y a la vez mostrar los enunciados atómicos; es decir, los enunciados divididos presentándoles el caso sin llegar a las conclusiones y generando preguntas:

- **P: Mi madre me mandó a comprar pan.**
- **Q: Mi madre me mandó a comprar queso.**

Teniendo en cuenta lo anterior, se le puede preguntar al estudiante:

- **¿Qué pasaría si es verdadero que traigo pan (P) y queso (Q)? ¿Cómo estaría mi madre?**
- **¿Qué pasaría si es verdadero que traigo pan (P), pero es falso que traigo queso (Q)? ¿Cómo estaría mi madre?**
- **¿Qué pasaría si es falso que traigo pan (P), pero es verdadero que traigo queso (Q)? ¿Cómo estaría mi madre?**
- **¿Qué pasaría si no traigo pan ni queso? ¿Cómo estaría mi madre?**

■ *En el proceso de aprendizaje no solamente se necesita imitar, también es un proceso de memorización de conceptos.*

Usando cuestiones concretas y significativas para los estudiantes como “ir a traer pan” e “ir a traer queso”, se puede escalar a conceptos de mayor abstracción (conjunción, disyunción y deducción), hasta realizar análisis lógicos que involucren conceptos de aprendizaje significativo a través del conocimiento de situaciones cotidianas del estudiante. El desequilibrio y equilibrio cognitivos se suscitarían en el momento en que se pregunta al estudiante la diferencia entre los dos tipos de enunciados, es decir, que los contraste; la reestructuración del conocimiento sería el momento en que el estudiante responde a las preguntas y se le proveen las etiquetas “disyunción” y “conjunción” para nombrar ese significado, hecho o situación.

Una vez que los estudiantes respondan las preguntas, se podría seguir abstrayendo con las tablas de verdad, pero aún sin responder y haciendo que ellos descubran el significado (dejando que realicen esfuerzo intelectual) para interpretar y solucionar la práctica. Como por ejemplo (figura 1):

Figura 1. Ejemplo de posible tabla de verdad sin completar.

P	Q	P		Q
V	V	V		V
V	F	V		F
F	V	F		V
F	F	F		F

Nota: elaboración propia

Por último, en el momento en que el estudiante usa las preguntas, las interpreta con la tabla de verdad (figura 1) y aplica dicho conocimiento a la tabla, si cometiera fallas, el docente como experto las ubicaría y le brindaría pistas o, en dado caso, un ejemplo con contenido diferente, para que logre el objetivo de dicho cuadro.

Una vez formulada la propuesta de aprendizaje significativo o selección por familiaridad, se cumple con un procedimiento necesario para el proceso de aprendizaje, pero no es suficiente; aún queda impregnarle valor al aprendizaje. Al seguir el proceso de aprendizaje por medio del conocimiento previo, es crucial conocer el contexto del estudiante, el barrio en que creció y reside actualmente, personajes importantes para él o ella, sus quehaceres, estilo de vida, intereses musicales, el concepto de utilidad que maneja, entre otros. A partir de este conocimiento el profesor, con ayuda del propio estudiante, puede establecer la estrategia didáctica guiada a un fin o una meta, para que la siga utilizando en su diario vivir. De no hacerse así, dicho conocimiento simplemente se desecha.

3.3 Imaginación

Blakemore (2007) propone el uso de la imaginación y preferiblemente imaginaciones que interactúen, absurdas, ridículas y/o estrambóticas, de manera que se relacionen trozos dispares de información, como una técnica de aprendizaje utilizada en personas con amnesia crónica. Para retener información, Blakemore (2007) expone:

En el uso clásico del arte de la memoria, las imágenes mentales se empleaban para recordar discursos largos y complicados. Se asociaban imágenes mentales abstractas un tanto estrambóticas (y, por lo tanto, más memorables) a partes del discurso y a características arquitectónicas de la estancia en la que se iba a pronunciar. Llegado el momento de hablar, el orador estudiaba la sala, de tal modo que los diversos detalles (estatuas, frescos, columnas, etcétera) accionarían todos los componentes de la alocución a medida que él los recorriera con la mirada. La estancia procuraría un marco de referencia que podría usarse una y otra vez en discursos diferentes (p. 265).

En este caso se usan los conceptos abstractos, más difíciles de recordar porque no son propicios para imaginar en sí. Ante esto, se busca establecer relaciones de imágenes con puntos de referencia que ayuden a activar las partes encargadas de la memoria, como el hipocampo, el lóbulo occipital y el lóbulo temporal para cuestiones concretas; también el lóbulo prefrontal, usado para reconocer conceptos abstractos.

El docente podría enseñar dicha técnica a los estudiantes para realizar una exposición de un tema, recordar argumentos, conceptos y proposiciones en un debate, o como una forma de aprender a aprender (habilidad esperada), en este caso, conceptos ya sea abstractos o concretos (el bien, la libertad, utilidad, felicidad, justicia y otros de carácter filosófico), y la relación entre estos.

Para aterrizar lo expuesto, se podría hacer que los estudiantes construyan una historia, cuento, relato u otra forma narrativa el cual utilicen los conceptos concretos y abstractos de manera práctica, tomando en cuenta sus habilidades. También podrían aplicar dichos conceptos a historias, cómics, videos, novelas, series televisivas, películas o documentales atractivos para los estudiantes, haciendo pensar como incluirían dichos conceptos en los recursos de su interés. En la era de las TIC, en específico con las redes sociales, se puede explotar la creatividad de los internautas y usarla para la comprensión y asimilación de conceptos, sucesos e ideas. Para esto se pueden utilizar los famosos memes de Internet, que combinan ciertas imágenes o escenas con frases para causar un efecto divertido, extravagante, intrigante u otros, que pueden ser valiosos para los procesos de memorización y entendimiento.

En esta línea, se puede implementar lo propuesto por Siu (2015) a partir del uso de una pedagogía de la memoria en la que se acepta la relación entre el sujeto y el objeto (en este caso, los recursos tecnológicos) en constante interacción, exponiendo a las tecnologías como un agente de cambio, tal vez no a nivel consciente, pero sin el cual no habría un cambio cualitativo en el desarrollo de relaciones entre el humano y su entorno.

Para aprovechar esta circunstancia, Siu (2015) propone la *mediabiografía*: “se trata de que produzcan relatos a partir de los objetos que les motiven, cambiando las visitas a los museos y a los centros de memoria histórica por sitios de tránsito común” (p. 178). Los objetos que los motivarían serían los vivenciados por ellos, lo visto en el barrio. Así, el estudiante puede sacar fotografías, audios, podcasts o videos como plataforma para relatos que promuevan un proceso crítico (cuando se muestran datos abstractos, estadísticas y otros) y significativo (se da paso a la construcción de significado de conceptos y de la memoria).

■ *Un punto central del constructivismo es que la voluntad del estudiante para aprender es esencial: si este no quiere, no aprende.*

3.4 Emoción y educación

Hay relaciones entre las emociones y la memoria. De acuerdo con Blakemore (2007), esto se debe a que la amígdala o sistema límbico ejerce un rol protagónico en el sistema emocional y, a la vez, se involucra en las memorias de largo plazo, debido a que interacciona con el hipocampo para formar memorias duraderas de sucesos emotivos. El proceso de emoción tendría que ser fuerte para activar la amígdala; en vista de su utilidad en el proceso de memoria, se podría proyectar una película emocionante o de impacto, realizar actividades didácticas lúdicas, competencias, giras educativas, entre otras.

Blakemore (2007) continúa:

Una de las funciones de la amígdala es interrumpir la actividad en curso con el fin de inducir respuestas rápidas ante situaciones peligrosas. Otra función es potenciar la percepción de estímulos potencialmente peligrosos. Se trata de una herramienta especial que no solo nos ayuda a sobrevivir en condiciones extremas, sino que también establece prioridades en la relativa seguridad del aula y el patio de recreo. El estrés, la ansiedad y el miedo en el aula pueden debilitar la capacidad para aprender, al reducir la capacidad de prestar atención a la tarea que se esté realizando (p. 305).

El docente debe evitar al máximo todo lo que constituya fuentes de estrés, tensión y ansiedad para el alumno, pues afectarían el proceso de comunicación. Ante casos más complejos, se puede trabajar junto al psicólogo, orientador u especialista en terapias cognitivas.

Una vez más se evidencia la importancia del conocimiento del docente sobre el estudiante, así podría detectar y ayudar a solucionar un problema emocional. Tradicionalmente se ha estereotipado a la Filosofía como una materia muy complicada, abstracta, teórica y demás calificativos que pueden desencadenar ese tipo de emociones innecesarias. Ante esto, es necesario el trabajo por parte del docente para hacer ver la simplicidad, la practicidad y la accesibilidad de la filosofía en la vida diaria.

Blakemore (2007) también subraya la importancia de las emociones en el aprendizaje cuando hay recompensas y cuando las probabilidades de perder son pocas; así el estudiante se aseguraría una recompensa y evitaría un error, favoreciendo un desempeño de mayor actividad y menos pasividad. La estrategia de hacer ver ciertos castigos (solamente cuando sea estrictamente merecido) es una forma viable para amoldar la conducta; sin embargo, es preferible generar un ambiente positivo (de recompensa) para la generación de dopamina, que proporciona gratificación y alegría en el individuo, con lo que la asunción de riesgos y la participación del estudiante en el proceso de aprendizaje serían más eficaces.

Lavados (2012) explica que las metas estimulantes pueden ser un motor de movimiento y de conductas proactivas: alcanzarlas produce sensaciones de placer y satisfacción. En Filosofía, las metas a cumplir serían: lograr los criterios e indicadores de evaluación, las habilidades de pensamiento, entre otras. El punto en cuestión es que, además del uso de aspectos psicológicos relacionados con las emociones, el docente implemente estrategias didácticas (como el juego) que promuevan emociones e ideas valiosas en cada estudiante.

España (2011) expone en su artículo “Las competencias docentes para una pedagogía lúdica”:

El juego lúdico es concebido como una actividad pedagógica que contagia a los artífices del proceso educativo de felicidad y significancia, pero sin castigarles su creatividad y necesidad de construir conocimiento. La formación en cuestión supone el abordaje de situaciones o problemas ligados a la vida, con el objeto de promover el desarrollo de capacidades vinculadas con el aprender a vivir en comunidad (p. 15).

Al igual que con cualquier juego, es necesario establecer reglas y una o varias metas, promoviendo espacios de competencia que induzcan a la dinámica, socialización, negociación, entre otras fortalezas, reconociendo las problemáticas, capacidades, intereses y conocimientos del estudiante.

A criterio de España (2011), entre las competencias relacionadas al ámbito docente para realizar los objetivos de una pedagogía lúdica sobresalen:

- Proactividad: El docente toma la iniciativa para desarrollar acciones creativas y con ellas cambiar el entorno.
- Facultad de asumir distintos papeles según el escenario.
- Asertividad, importante para generar buenas relaciones sociales y la constante comunicación con el estudiante.
- Actitud creativa, cuyo objetivo es explotar toda la capacidad sensorial, social y cognitiva y con estas descubrir otras formas de tratar los asuntos del contexto social y cultural.
- Trabajo en equipo: Promueve la complementariedad y armonía de los miembros de un grupo o equipo, cada individuo con sus capacidades y responsabilidades, con comunicación efectiva para lograr el éxito del equipo. Y por último,
- Resolución de conflictos: Busca romper hábitos para explorar nuevas maneras de superar un conflicto.

Para lograr lo anterior, es necesario empoderar el conocimiento de la disciplina afin con otros saberes, además de comprender al estudiante y su contexto (social, cultural, institucional, educativo, físico, entre otros). Esto para realizar un proceso de planificación y ejecución de actividades lúdicas destinadas al desarrollo de habilidades y aprendizaje de conocimientos por parte de los estudiantes.

4. A MODO DE CONCLUSIÓN

Con base en el insumo de la política educativa y curricular se da forma al proceso de mediación; en este caso, se define cierto método que el docente puede adoptar. Para concretar toda la teoría indagada, es pertinente que el docente de Filosofía tenga en cuenta lo siguiente:

1. En el nuevo marco curricular se busca desarrollar habilidades para la vida del individuo. A partir de estas habilidades, el estudiante tendría que saber cómo adquirir conocimientos, adoptar un pensamiento crítico, ser creativo y proactivo.

Referencias bibliográficas

Ausubel, D., Novak, J. y Hanesian, H. (1986). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.

Blakemore, S. y Frith, U. (2007). *¿Cómo aprende el cerebro? Las claves para la educación*. Barcelona: Ariel.

Bolaños, G. y Molina, Z. (2011). *Introducción al Currículo*. San José: EUNED.

Chacón, J., Acuña, A., León, E., Murillo, T. y González, R. (2017). *Programa de estudio de Filosofía de educación diversificada*. San José: Imprenta Nacional.

Echeverría, E. (2004). *Filosofía para niños*. México: Ediciones SM.

España, C. (2011). Las competencias docentes para una pedagogía lúdica. *Revista Umbral* XXIX. 14-18.

Fonseca, O. (2017). Mediación pedagógica, conductistas vs. constructivista como orientadoras del currículo en Costa Rica. *Conexiones*, vol. 9, 16-27.

Lavados, J. (2012). *El cerebro y la educación. Neurobiología del aprendizaje*. Santiago: Taurus.

2. El programa de Filosofía no está exento de esta política curricular; ante esto se promueve el desarrollo de habilidades para la vida, en lugar de restringirse a la enseñanza de contenidos, pero sin privar de la necesidad de integrar dichos contenidos.
3. Realizar un diagnóstico es primordial. Este debe servir para reconocer las capacidades, algunos conocimientos, el contexto comunitario y los intereses del estudiante. A partir de dicho diagnóstico, se puede empezar con la elección de contenidos y situaciones de aprendizaje pertinentes para desarrollar las habilidades y conocimientos. Esto podría orientarse con los lineamientos propuestos por Guillermo Bolaños y Zaida Molina (2011), en los que se promueve diagnosticar aspectos enfocados al alumno, a la institución y a la comunidad.
4. Para la realización de los planes se propone, además de tomar en cuenta lo que pide el programa de estudios de Filosofía y el diagnóstico, que se visualice el aporte que pueda dar la Filosofía a las diferentes asignaturas, y cómo estas pueden retribuirle a la Filosofía. Esto con el fin de seguir la perspectiva curricular holista para promover un entendimiento no reduccionista.
5. Con respecto al desarrollo de las clases, es vital la capacidad adquirida por el profesional en enseñanza de la Filosofía en argumentación, contraargumentación, identificación de falacias y discusión filosófica general. Se debe aprovechar el ámbito de la lógica y de otras disciplinas afines a la filosofía que ayuden a afrontar los conocimientos previos de los estudiantes y despertar en ellos la curiosidad y el proceso de reflexión e indagación, generando el desequilibrio cognitivo presentado por el constructivismo y por la misma posición filosófica hasta transformar, repensar y enriquecer las ideas previas del estudiante. En sí, el docente de Filosofía debe tener amplio conocimiento de su área, de didáctica y de didáctica de la filosofía.
6. Un punto central del constructivismo es que la voluntad del estudiante para aprender es esencial: si este no quiere, no aprende. Ante esto se pueden utilizar ciertas estrategias de motivación junto a los conocimientos derivados de la neurociencia. Además, tener en cuenta el estado psicológico del estudiante, así como dar paso primordial al interés y contexto del estudiante para responder preguntas del por qué y el para qué, con miras a persuadirlo.
7. La imitación es una forma de aprendizaje, pero no se debe irrumpir el proceso de pensamiento crítico y creativo. A la vez, es necesario promover la imaginación, criticidad y creatividad a través de las estrategias didácticas enfocadas al desarrollo de habilidades. La función principal del docente es plantear al estudiante una secuencia de desempeños, desde lo más simple a lo más complejo. Además, debe apoyar y orientar el proceso de construcción del estudiante. Mientras tanto, el estudiante debe concientizarse de su función participativa.

Maya, A. (2013). *La educación debe cambiar. Transitando desde la educación tradicional a la educación holística*. San José: CECC/SICA.

Ministerio de Educación Pública (2015). *Transformación curricular: fundamentos conceptuales en el marco de la visión "Educar para una Nueva Ciudadanía"*. San José: MEP. http://www.mep.go.cr/sites/default/files/calendario-escolar/educar_para_una_nueva_ciudadania.pdf

Molina, Z. (2011). *Planeamiento didáctico: fundamentos, principios y procedimientos para el desarrollo*. San José: EUNED

Molina, Z. (2014). *Fundamentos del currículo*. San José: EUNED.

Portillo, M. (2017). *Educación por habilidades: Perspectivas y retos para el sistema educativo*. Revista Educación UCR, 41(2).

Pozo, J. (1996). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.

Siu, E. (2015). *Pensar una pedagogía de la memoria a partir de la relación sujeto/objeto-tecnología. Educación y tecnología de la información y comunicación*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

UNESCO (2011). *La Filosofía: Una escuela de libertad*. México: Unidad Iztapalapa, Universidad Autónoma Metropolitana.

Poemas marítimos

Maritime poems

Resumen

Esta serie de poemas marítimos busca entretener al lector joven al proporcionarle acertijos náuticos por medio de la poesía. A su vez, los últimos dos poemas de la serie fueron escritos bajo el formato de “poesía concreta”, en donde la forma gráfica del poema revela su tema central. El objetivo es que, por medio de la poesía, el lector joven investigue sobre las ciencias marinas y, a la vez, desarrolle un interés por la expresión mediante las letras.

Jose Fabián Elizondo-González

Universidad de Costa Rica

josefabianelizondo@gmail.com

San José, Costa Rica

ID ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4819-0213>

Maritime poems

Recibido - Received: 16/12/2020

Aceptado - Accepted: 20/12/2020

Revista *Umbral*

ISSN: 1409-1534 • EISSN electrónico: 2215-6178

Volumen 46 (1), enero - junio, 2021

CÓMO CITAR / HOW TO CITE

Elizondo-González, J. (2021). Poemas marítimos.

Revista *Umbral*, 46(1), pp. 59-61

Of dragons and dragonets

This is not really a complete sonnet;
even though it might attempt to be one,
its meek rhymes refer to a dragonet.

I cannot yet affirm your hearts has won.

Los dragoncillos no son tan míticos,
mas son ciertamente encantadores,
aunque no luchen príncipes étnicos
se consideran hipnotizadores.

Should they deserve your utmost attention?

Podría buscarlos rápidamente,
since you'll find they're worth your admiration
por ser un gran ente iridiscente.


It's a creature you may not know about;
therefore, take the time not to live in doubt.



Fangtooth

[>>> <<<]

[>>>> <<<<<]

Este pez no es
un pez que tendrías  en tu
casa, y no es porque sea
demasiado grande o demasiado peligroso, pero
sus dientes... ¡oh!, sus dientes son una razón para
llamar a este pez un monstruo. El pez ogro tiene el
nombre de fangtooth. El momento en que ves
la cara de este monstruo, entenderás lo que es una pesadilla
marítima. Imaginá una búsqueda en el fondo del mar.
La oscuridad es tu única amiga y compañera,
donde solo esperarás encontrar la luz de
tu estrella más agradecida.

Sin embargo,
el pez ogro
está allí; con vos
mirándote

Con esos dientes que pueden perforar
la oscuridad; dientes que pueden neutralizar
el último vestigio de lo que una vez fue tu incredulidad.



Imagen de stock con fines ilustrativos.

Medusa

No petrifica
ni por Atenea suplica.
Poseidón no fue culpable de su maldición
ni un mito griego puede devolverle su corazón.

Aprieta y destruye,
abrazo e incendia.
Hilos dorados.
Oro en sus venas.

Sin rumbo.
Sin vida.
Sin corazón.
Sin motivos.
Su existencia se mira con pena.

Instinto primitivo,
instinto animal
la lleva a vivir hasta el final.

Con gracia respira,
se refleja en sí misma
con fuego,
con ardor,
con ráfagas
de electricidad en su interior.



Cuento

Encontré un cominito

Tale: "I found a cominito"

Allá por los años setenta, los domingos eran para mí el día más esperado de la semana, un día muy especial; era la visita a la casa de mis abuelos paternos, en donde nos reuníamos todas las familias: hermanos, tíos y primos; aquello era como un jolgorio, un turno, un gran fiestón.

La tierna voz de mi abuela nos daba la bienvenida y, con un tierno beso y un gran abrazo, así siempre nos recibía.

Pues déjenme contarles el porqué de esta historia, que surgió en esta bella casa, el día que mi tío abuelo Antolín encontró un cominito.

Columpiándome en aquella gran hamaca sujeta a un gran árbol de mango, sentía la brisa del viento acariciando mi cara y alborotando mis largos cabellos. Al llegar la tarde, un sonido ensordecedor comenzó a despertar mi curiosidad: "ssssshhhhh". Como niña avispada y traviesa buscaba por todas partes, pero no lograba descubrir qué era aquel misterioso ruido. ¡Qué extraño! –pensé–. ¿Será acaso un pequeño grillo que se encuentra atrapado y no puede salir?

Corrí a toda prisa en busca de mi tío abuelo, pues sabía que con sus sabias palabras daría respuesta a mi pregunta, y al misterio de aquel ruido que reinaba por todo el lugar.



Maricruz Céspedes-Alvarado

Universidad Estatal a Distancia

mcespedes@uned.ac.cr

San José, Costa Rica

ID ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4355-3858>

I found a cominito.

Recibido - Received: 15/09/2020

Aceptado - Accepted: 17/12/2020

Revista *Umbral*

ISSN: 1409-1534 • EISSN electrónico: 2215-6178

Volumen 46 (1), enero - junio, 2021

CÓMO CITAR / HOW TO CITE

Céspedes-Alvarado, M. (2021). Encontré un cominito.

Revista *Umbral*, 46(1), pp. 62-64

–Tío Antolín –pregunté–, ¿qué es ese ruido?

Y él, tiernamente, me respondió:

–Es esto, mi niña linda –y abriendo sus tiernas manos me dijo: –Mire, le encontré este cominito.

Frunciendo mi ceño en señal de asombro, volví a preguntar:

–¿Un qué?

–Un cominito, mi niña.

Al ver que su respuesta no me aclaraba lo que yo esperaba, me dijo:

–Bueno, siéntese para que escuche la maravillosa historia sobre los cominitos que le voy a contar.

Y fue así como comenzó la descripción de aquel indefenso insecto que se encontraba dormido en sus manos:

–Cuando se acercan los calores de marzo este gran insecto inicia su hermosa sinfonía. Por lo general vive en las ramas de los árboles, y aprovecha el calor para cantar a viva voz. Son hermosas cantarinas que solemos escuchar en esta época de calor o cuando se acerca la Semana Santa; son un misterio para los humanos. ¿Sabe, mi niña? Estos cominitos pueden vivir entre uno o cuatro años durmiendo dentro de la tierra, y salir cuando ya están adultos.



Imagen de stock con fines ilustrativos.

–Tío Antolín –interrumpía su relato–, pero, ¿cómo pueden vivir tanto tiempo dentro de la tierra? ¿Cómo nacen? ¿De qué se alimentan? No puedo entender –así continuaban mis preguntas–.

–Bueno, mi niña, la hembra coloca, cual danza bailarina de amor, sus huevecillos sobre los troncos de los árboles, y entre ellos el poró y el de guaba son sus preferidos.

–¿El poró como el que hay en el patio de la vecina?

–Sí, ese mismo árbol de hojas amarillas que parecen adornadas por el sol. –Y así continuaba su relato–. Tras crecer en los huevecillos, la nueva generación de cominitos caen rápidamente al suelo y se entierran; todavía son bebés y, al igual que usted, no están preparados para vivir cosas de adultos. Estos grandes insectos de ojos avispados se alimentan de la savia de los árboles y de otras plantas. Al pasar unos años, cuando ya han ganado peso y tamaño, como los niños, conocimiento y sabiduría, estarán listos para salir a entonar el canto amoroso que nos regalan todos los años bajo los calurosos días de marzo. Los cominitos tienen corta vida, y esto nos enseña la importancia de vivir cada momento con alegría. Cuando mueren, tienen una función muy especial: su cuerpo inerte sirve de abono para otros árboles o de alimento para otros insectos.

Interrumpía de nuevo:

–Y ¿porqué cantan tan fuerte?

–No, mi querida niña, los cominitos emiten un sonido especial: ellos no cantan, estridulan; y al igual que sus parientes de la noche, los grillos, solo los machos lo hacen, pero no con la boca sino con unos sacos de aire que se encuentran en su abdomen, que inflan y desinflan como un enorme globo. Y es así como emiten el sonido.

Asombrada lo escuchaba, aunque no entendía mucho eso de que “estridulan”.

–Tío –pregunté–, y ¿por qué este cominito no se mueve? ¿Está dormido?

Con una mirada de tristeza, me dijo: –No, mi niña, ya murió. Los cominitos solo viven de tres a cuatro semanas, es decir, muy poco tiempo.

Decidida y con temor, tomé el cominito que tenía mi tío en sus manos y lo llevé hasta la orilla del árbol de mango, en donde hice un pequeño agujero y lo coloqué con mucho cuidado. Mi tío abuelo, que observaba lo que hacía, se acercó a mí y, en señal de aprobación, me dio una palmada en mi hombro.

En ese momento mi mamá me llamaba, ya era hora de partir. Mi amado tío, al despedirse de mí, me dijo una frase que nunca olvidaré: “Recuerde, mi niña, que las cosas simples nos enseñan lo esencial de la vida, la familia y lo que aprendemos en ella, desde el respeto, la colaboración, la unión y el amor”.

La mazorca se ha ido desgranando con el paso del tiempo, pero los relatos de aquel sabio señor y las vivencias de mi niñez perdurarán por siempre en mi corazón. Y es así como, hasta el día de hoy, las chicharras para mí serán siempre los cominitos de la historia que una vez me contó mi tío Antolín.



Requisitos de publicación en la revista *Umbral*

La Ley Orgánica 4770, del Colegio de Licenciados y Profesores, en el capítulo I, artículo 2, establece que uno de sus fines es “promover e impulsar el estudio de las Letras, la Filosofía, las Ciencias y las Artes, lo mismo que la enseñanza de todas ellas”. La revista *Umbral*, de esta Corporación, es una publicación de carácter humanista que sirve de apoyo a la labor educativa de sus personas colegiadas. Incluye **ensayos, artículos académicos, comentarios sobre libros, cuentos, poemas** y una sección especial denominada “Documentos”. La revista se publica en idioma español.

En esta revista tienen prioridad los trabajos con valor cultural o educativo, escritos por profesionales con condición activa o en calidad de jubilada de los diferentes niveles del sistema educativo, público o privado.

REQUISITOS DE PUBLICACIÓN:

DE LA PERSONA AUTORA:

1. Mantenerse con colegiatura al día, salvo excepciones a criterio del Consejo Editor. En la sección “Artículos” no hay salvedades.
2. Aportar su currículum resumido que incluya grados académicos, cargos ocupados, principales publicaciones, una fotografía reciente tamaño pasaporte y su correo electrónico.
3. Las personas autoras deben remitir el manuscrito en versión digital al Consejo Editorial de la Revista *Umbral* al correo electrónico comisioneditorial@colypro.com.
4. Tienen impedimento para publicar en la revista *Umbral* todos los miembros del Consejo Editor y de las diversas comisiones del Colegio, así como los miembros de la Junta Directiva. Esta prohibición se extiende a los parientes de primera y segunda línea de consanguinidad.
5. Suscribir una declaración jurada que garantice la originalidad del artículo que se somete a revisión. Este documento se encuentra disponible en la página web de la revista.
6. Con el fin de garantizar la mayor participación de la población colegiada en la revista, únicamente se publicará un artículo por año por persona.

DEL ARTÍCULO:

1. Los trabajos deben ser inéditos en su totalidad (esto incluye publicaciones en medios impresos y digitales) y originales. Para verificar su originalidad serán sometidos a revisión por medio de herramientas de control de plagio, similitud y autoplagio con herramientas tecnológicas usadas para tal fin (Turnitin u otra). Además, para que el artículo sea validado, se tomarán en cuenta los aspectos que se indican a continuación:
 - a) Coherencia conceptual.
 - b) Vocabulario técnico y culto.
 - c) Estructura del texto: un texto introductorio que explique el tema, desarrollo del argumento (con apartados y subapartados), y conclusiones.
 - d) Título en español y en inglés, con un máximo de diez palabras.

- e) Resumen en español y en inglés (abstract), con una extensión máxima de 250 palabras.
 - f) Palabras clave en español y en inglés (keywords).
 - g) Referencias bibliográficas (APA séptima edición en inglés, tercera en español).
 - h) Las personas autoras deberán presentar el número ORCID (Identificador digital permanente). Si no lo poseen, pueden ingresar a <https://info.orcid.org/benefits-for-researchers/> para gestionar su ORCID fácilmente
2. La extensión del artículo, sin contar el resumen y las referencias bibliográficas, no debe ser menor de 17 000 caracteres ni sobrepasar los 34 000, con espacios y en letra Arial 12; escrito en procesador de palabras. En el caso de los cuentos y poemas, estos no deben ser mayores a cuatro páginas.
 3. Puede considerar la inclusión de fotografías, diapositivas, gráficos o figuras que ilustren el artículo. Quedará a criterio del Consejo Editor la inclusión de estos elementos gráficos. Las ilustraciones deben enviarse al correo electrónico comisioneditorial@colypro.com como archivos separados, en formato digital (JPG, PDF o GIF) con su respectivo encabezado, que incluya número, nombre; además debe incluirse, debajo de la imagen, su fuente y explicación. En caso de que el material se encuentre condicionado por derechos comerciales, editoriales o de otra índole, el autor debe presentar los permisos para la publicación en *Umbral*.
 4. El documento debe enviarse en Word para Windows u otro equivalente. Los gráficos deben grabarse en Excel para Windows u otro equivalente.
 5. No se admiten notas aclaratorias al pie de página. Si por la índole del trabajo se hicieran indispensables, estas deben ir enumeradas al final del artículo.
 6. Tanto las citas como las referencias bibliográficas deben ser consignadas con la normativa APA sexta edición (tercera en español).
 7. En caso necesario, el Consejo Editor se reserva el criterio de solicitar la revisión filológica de los manuscritos aprobados para una posible publicación. En caso de requerirse dicho aval, la persona profesional en filología debe estar incorporada al Colypro y deberá aportar una nota donde conste la corrección idiomática y su número de colegiado y de preferencia sellado.

ACEPTACIÓN DEL ARTÍCULO:

La decisión final para la publicación o el rechazo de un artículo corresponde al Consejo Editor de la revista. El Consejo Editor evalúa los artículos de acuerdo con una rúbrica previamente establecida y con el sistema arbitraje (par doble ciego). No se considerarán para publicación los artículos que no cumplan con todos los requisitos indicados. Estos requisitos, así como la rúbrica de evaluación, se encuentran disponibles en la página web de la revista *Umbral* (<http://www.colypro.com/revista>).

REPRODUCCIÓN:

Los autores conservarán todos los derechos de reproducción de sus respectivos textos.



El proceso de deconstrucción como un método de análisis es en el cual se deconstruye toda una edificación argumentativa o habitual sería la base para el aprendizaje, para el cambio y la transformación. Es decir, se abre la mente para conocer otras formas de entendimiento diversas a las habituales, para razonar las diferentes perspectivas relacionadas a un tema, problema o discusión. (p. 44)

