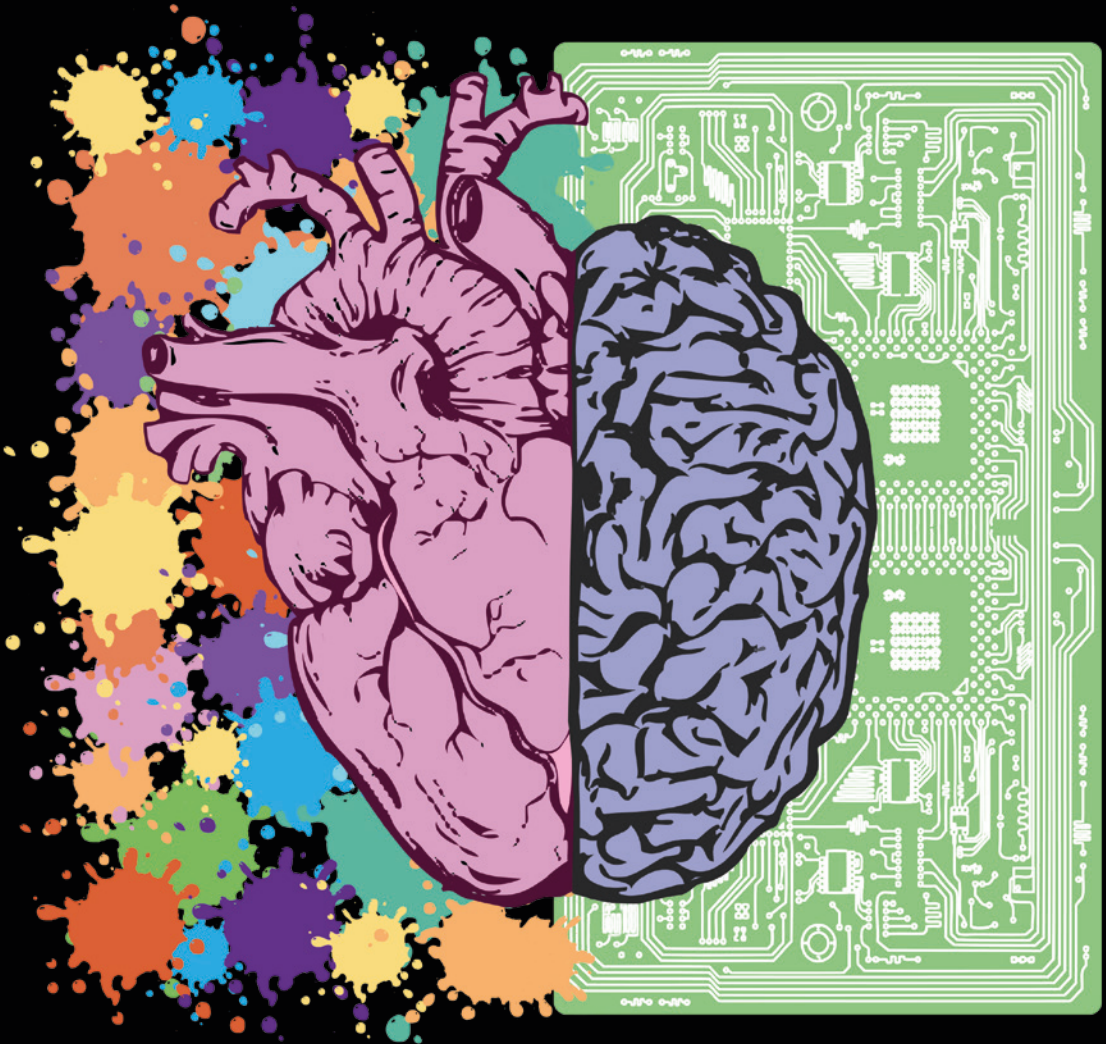


SENTIPENSANTE



EducAcción Sentipensante

Revista Formativa de la Escuela
de Ciencias de la Educación

Volumen 1 Número 1 (Julio – Diciembre de 2021)

e-ISSN 2805-7597



UNIVERSIDAD NACIONAL ABIERTA Y A DISTANCIA – UNAD

CUERPO DIRECTIVO

DR. JAIME LEAL AFANADOR
Rector.

DRA. CONSTANZA ABADÍA GARCÍA
Vicerrectora Académica y de Investigación.

DR. ÉDGAR GUILLERMO RODRÍGUEZ DÍAZ
Vicerrector de Servicios a Aspirantes, Estudiantes y Egresados.

DR. LEONARDO YUNDA PERLAZA
Vicerrector de Medios y Mediaciones Pedagógicas.

DR. LEONARDO EVEMELETH SÁNCHEZ TORRES
Vicerrector de Relaciones Intersistémicas e Internacionales.

DRA. JULIA ALBA ÁNGEL OSORIO
Vicerrectora de Inclusión Social para el Desarrollo Regional y la Proyección Comunitaria.

DRA. CLARA ESPERANZA PEDRAZA GOYENECHÉ
Decana Escuela de Ciencias de la Educación.

DR. JUAN S. CHIRIVÍ SALOMÓN
Líder Nacional Sistema de Gestión de la Investigación.

YENNY GARCÍA SANDOVAL, MSc
**Líder Nacional de Investigación
Escuela de Ciencias de la Educación.**

DIRECTORA - EDITORA:

DIANA LICETH MARTÍNEZ VERDUGO
Universidad Nacional Abierta y a Distancia

COEDITOR

JUAN CARLOS ACOSTA LÓPEZ
Universidad Nacional Abierta y a Distancia

COMITÉ EDITORIAL

DIGNORA INÉS PÁEZ
EDITH GRANDE TRIVIÑO
EDWIN LONDOÑO ALAPE
ESTEBAN DAVID PIARPUSÁN
JUAN CARLOS LÓPEZ MARÍN
VICKY DEL ROSARIO AHUMADA

Diseño y diagramación

Sergio Toscano

Corrector de estilo

Armando Robledo
Hipertexto – Netizen Digital Solutions

**INFORMACIÓN, CORRESPONDENCIA,
SUSCRIPCIONES Y CANJE**

Revista EducAcción Sentipensante

Revista formativa de la Escuela de Ciencias de la Educación
Universidad Nacional Abierta y a Distancia
Calle 14 sur No. 14-23 Bogotá, Colombia
Teléfonos: (57 601) 3443700 ext. 1423
revistaeducacion.sentipensante@unad.edu.co

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons - Atribución – No comercial– Sin Derivar 4.0 internacional.
https://co.creativecommons.org/?page_id=13.



CONTENIDO

Revista EducAcción Sentipensante
Vol. 1 No. 1. 2021

- 5** **Editorial**
Dra. Clara Esperanza Pedraza Goyeneche
Decana - Escuela de Ciencias de la Educación
- 6** **Comunidades de indagación y mujeres: el rol histórico y su empoderamiento**
Jhony Uribe S., Deyser Gutiérrez A., Yurby Salazar N., Luz Franco B., Sandra Cáceres M.
- 20** **Diseño curricular innovador desde el aprendizaje autónomo, trabajo colaborativo y las tecnologías del aprendizaje y el conocimiento-TAC**
Yesid Fabián Álvarez Galezo
- 31** **La biopedagogía como transformadora social: una reflexión desde la experiencia**
Flor Anyela Escalante Torres.
- 39** **Taking English language learning for a walk: some bio-pedagogical considerations for mediating English language learning outside the classroom.**
Juan Carlos Acosta
- 47** **From pedagogical mediation and biopedagogical key features towards transcendental changes in TEFL practices.**
Leidy V Pérez-Cárdenas
- 58** **Something Chaotic: assessing English learners from the point of view of complexity**
Juan David Grisales
- 66** **Biopedagogy as a fundamental characteristic in pedagogical mediation**
Nadia Castaño Noreña

Editorial

El verdadero valor de la educación se refleja en sus propios impactos sociales; sin duda por ello es esperanzadora. En la educación se siembran futuros que inexorablemente son dinámicos, cambiantes, llenos de incertidumbre y allí uno de los más grandes desafíos: ¿cómo anticiparse para lograr la pertinencia?, ¿cómo problematizar el hecho educativo para potenciar el cambio social? ¿cómo avanzar desde la educación en los cambios culturales para caminar hacia la igualdad y la paz? Estas y muchas otras preguntas con frecuencia se le hacen a la educación, porque esa construcción de futuro se constituye en un factor que incide sustancialmente en la autodeterminación de las personas y los pueblos.

En este sentido, es preciso pensar la educación a partir de procesos de reflexión acción, es decir pensarla para actuar, para pasar del discurso a la acción, para lograr conectar el corazón con la razón desde la comprensión de las realidades sociales, en donde la comprensión se traduce en la posibilidad de actuar con pertinencia y oportunidad en un contexto; esto implica igualmente sentir en la lectura de realidades las necesidades, vivencias, percepciones, sueños de las personas y comunidades, en un acercamiento íntimo mediado por la empatía, como lo planteó el maestro Orlando Fals Borda: “El lenguaje que dice la verdad es el lenguaje sentipensante. El que es capaz de pensar sintiendo y sentir pensando”.

Por lo anterior, la revista *EducAcción Sentipensante* se plantea como un escenario de interacción y socialización de experiencias e investigaciones que además de tener una mirada desde el rigor propio de la investigación también estén permeadas de la empatía que permita construir significados pensados y sentidos desde la práctica de la conciencia colectiva, teniendo en cuenta la historia y contextos de los sujetos de investigación, estableciendo un nexo íntimo entre la educación y las realidades sociales para actuar en ellas. Es un llamado abierto a participar de las transformaciones sociales acompañando el acontecer de la vida con la acción educativa.

Ahora bien, luego de este convite, la invitación es a disfrutar de esta primera edición en donde se comparten experiencias de investigación alrededor de la biopedagogía, las comunidades de indagación, el currículo y la pandemia, así como de la evaluación en un entorno caótico, todas ellas con pensares y sentires diversos.

Felicidades

Dra. Clara Esperanza Pedraza Goyeneche

Decana

Escuela de Ciencias de la Educación



Comunidades de indagación y mujeres: el rol histórico y su empoderamiento

Communities of inquiry and women: the historical role and their empowerment

Jhony Uribe S.¹
Deyser Gutiérrez A.²
Yurby Salazar N.³
Luz Franco B.⁴
Sandra Cáceres M.⁵

1. Especialista en Educación Superior a Distancia, UNAD.

2. Magíster en Tecnología de la Información, UNAD.

3. Magíster en Educación, UNAD.

4. Magíster en Psicología Comunitaria, UNAD.

5. Maestranda en Mediación Pedagógica en el Aprendizaje del Inglés, UNAD.

RESUMEN

Las comunidades de indagación son una estrategia que permite la generación de habilidades sociales y personales que se fortalecen en la interacción comunitaria desde los diversos contextos en los que la mujer juega un papel importante. De este modo, su rol y el aporte social que brindan a la sociedad y a sus entornos más íntimos, se ha de desarrollar como un proceso en que sus derechos, su empoderamiento y el reconocimiento de la importancia que juega en la sociedad, se sometan a un contraste crítico entre la sociedad en que se hallan inmersas y sus propias comunidades, entendiendo las dinámicas que se validan en la actualidad y el modo en que su desarrollo se hace un aspecto que rescata los valores, recursos y propósitos necesarios para un verdadero crecimiento colectivo.

PALABRAS CLAVE:

comunidades de indagación, empoderamiento, mujer, pensamiento crítico, rol.

ABSTRACT

Communities of inquiry are a strategy that allows the generation of social and personal skills where they are strength in community interaction from the various contexts in which women play an important role. In this way, their role, and the social contribution they provide to society, and to their most intimate environments. It has to be developed as a process in which their rights, their empowerment and recognition of the importance they play in society, are subjected to a critical contrast between the societies, in which they have immersed themselves, understanding the dynamics that are validated today. In addition, the way in which its development becomes an aspect that rescues the values, resources and purposes necessary for true collective growth.

KEYWORDS:

communities of inquiry, empowerment, critical thinking, role, women.

INTRODUCCIÓN

Las comunidades de indagación se han relacionado con Mathew Lipman desde su visión sobre Filosofía para Niños- FpN, mediante la cual se proponen escenarios democráticos, lo que en palabras de John Dewey equivale a vivenciar la democracia en la escuela (Dewey, 1959, p. 2), como una experiencia de interacción social coherente con la educación planteada desde una perspectiva estructurante de la gestión del conocimiento, el pensamiento crítico y reflexivo de la ética y la autonomía, entre otros desarrollos propios y pertinentes del ser humano como sujeto destinado a la transformación de sí mismo y de su entorno. En consonancia, es pertinente clarificar el significado del pensamiento complejo desde el enfoque de FpN, ya que integra el pensamiento crítico que a su vez se basa en la argumentación, el pensamiento creativo como la fuente que inspira soluciones y el pensamiento ético conducente al planteamiento de acciones y los efectos de estas, dando relevancia desde lo individual y colectivo a las relaciones que se pueden establecer entre las acciones definidas por pensar, decir, sentir y actuar, expuesto en *Pensamiento complejo y educación* de Matthew Lipman (1998, p. 66). Es esa posibilidad de construcción de conocimiento la “que busca crear condiciones para un aprendizaje significativo, más abierto a las perspectivas de los otros, más democrático” (Pineda, 2004), tanto en el orden individual como social, y de acuerdo con el contexto sociocultural, expuesto por este mismo autor como:

Una propuesta de formación personal y social que, aunque parte del énfasis en el buen razonamiento, se propone especialmente formar personas capaces de elaborar juicios ante las diversas circunstancias que se presentan en su vida y que busca ayudar a los niños y jóvenes para que puedan expresar sus pensamientos de una for-

ma rigurosa y creativa y a interactuar con otros en el seno de una comunidad democrática (Pineda, 2004, p. 9).

En este mismo sentido Echeverría (2009, párr. 4) lo explica como “un camino para implementar estrategias metodológicas para acercarse a ese cambio que impacte la vida de los niños y adolescentes desarrollando en ellos un espíritu democrático, tolerante, una actitud de entendimiento y respeto a la diversidad y una capacidad crítica”, no sin “comprender la importancia de no aceptar nada sin antes pasarlo por el tamiz de la razón” (Mariscal, 2015, p. 18). Es entonces la democracia una experiencia posible en el marco de la comunidad de indagación, en la que se vive un ambiente de igualdad y respeto por el y lo otro sirviendo como una atmósfera propicia de respuestas según Kohan (2004, p. 123) y como lo expone Crespo (2008, p. 98), es plantear puntos de vista en la construcción colectiva validando la calidad de lo justo para dicha colectividad, la que se visibiliza a través de la comunicación y el respeto que se le imprime según Zuleta, en cuanto a “que la formación sea respetuosa, en el trato, al responder una objeción equivocada o no... en lo que consiste una comunicación humana respetuosa... será un aporte al desarrollo...de lo que nosotros hemos llamado cultura de los derechos humanos” (Zuleta, 1991, p. 248).

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Las colectividades que desarrollan acciones como la interacción, la comunicación y la adopción de normas implica según Sátrio (2011), siguiendo la postura de Lipman, una identidad que se relacione con los aspectos sociales que validan la individualidad del sujeto y las características de la colectividad de acuerdo con la percepción que los sujetos hacen de sí mismos y de la colectividad que los acoge, con el planteamiento de un diálogo en el que cabe la diferencia y la valoración de

diferentes puntos de vista y donde “la relación que se construye en este tipo de metodología, tiene como componente fundamental al otro, a la comunidad, por eso más que desarrollar la capacidad para pensar mejor, se privilegia el desarrollo de comportamientos sociales” (Santiago, 2017, p.11), como una actitud que se fortalece en dichos comportamientos, una vez son experimentados y enfocados en el papel de la mujer.

CONTEXTO Y REALIDAD

Estas dimensiones se explican, contexto como el sentido que se le da a un concepto no desde la lectura del concepto mismo, sino también desde el entorno en el que se expone e interpreta dicho concepto y realidad, no solo como la forma de concebirse en el mundo “pues gracias a él pensamos nuestro mundo y nos pensamos en el mundo, en este sentido, el significado de lo real es la lente a través de la cual vemos (concebimos) nuestro ser y nuestro mundo” (Tovar, 2003, p. 30). Es así como, en el caso de un estudiante, “aprende a mirar dentro de sí, a conocer su pensar, su sentir y su actuar propios. A ser crítico consigo mismo y a observar lo que hay a su alrededor” (Calvo, 2014).

Es así como las comunidades de indagación favorecen esa interacción que configura las instancias de sociabilidad, la calidad de la interpretación, la pausa sana frente a la divergencia del pensamiento. Teniendo claro esto, se evidencia cómo Santiago (2011, p. 345) explica lo que es Comunidad de indagación, la que inicialmente se conforma con un grupo de investigadores que bien pueden hacer una investigación científica. Lipman (1998) lo propone como una investigación filosófica que acoge a todos los seres humanos y en especial a los niños, y donde esta comunidad de investigadores es, según Peirce (mencionado en Barrena, 2008), un grupo de personas que, mediante una actividad deliberativa, buscan la autocorrección y el pensamiento crítico.

Esta actividad no sólo tiene un componente epistemológico, sino también, un carácter ético, ya que en ella se cultiva la disponibilidad para dar y recibir ideas, la perseverancia, la honestidad y la cooperación.

Es pertinente traer a colación a Adela Cortina, quien, en relación con su postulado de voluntad común, sobre aspectos relacionados a la justicia básica medida por el dialogo que implica serenidad y lo que ella denomina amistad cívica, “es indispensable tratar de descubrir acuerdos. No en cuestiones de vida buena, de lo que vengo llamando desde hace tiempo “éticas de máximos”, sino en relación con esos mínimos de justicia por debajo de los cuales no se puede caer sin incurrir en inhumanidad” (Cortina, 2013, p.155). Así mismo, Cifuentes (2014, p. 142) propone “llevar a los estudiantes a prepararse para asumir compromisos de vida, mantener sus opiniones, asumir retos, confrontar ideas y habituarse a la discrepancia con prudencia, respeto, argumentos, rectitud, de manera que conduzca al bien personal y colectivo”.

LA MUJER Y SU ROL EN LAS COMUNIDADES

La mujer surge a la superficie histórica a raíz de su configuración como ser dado a una vida observante y dedicada. En un primer momento, considerada un ser que obedece más a una categoría que a una personalidad propiamente dicha (Francke y Ojeda, 2013), a lo que se puede añadir que, con relación a esto:

La episteme occidental estará enmarcada en el patriarcado, un sistema sexo-género familiar, social, ideológico y político impuesto a través de la fuerza, los rituales, la tradición, la ley o el lenguaje, las costumbres, la educación y la división del trabajo, etc., que determina cuál es el papel que las mujeres deben interpretar con el fin de estar en toda circunstancia sometidas al varón. (Francke y Ojeda, 2013, p. 362).

Esto es un proceso constante que, en cierto modo no requirió configuración inmediata, sino que se definía y enriquecía conforme avanzaba el tiempo, pues significaba que el ser mujer se debatía más en un asunto de diferencias que de similitudes, de incapacidades que, de posibilidades, por lo que:

Es importante entender cómo la diferencia sexual afecta la política y la escritura de la ciencia en cuestión; conceptualizar y escribir historias de las mujeres no termina con el problema de la invisibilidad, sino que marca el inicio para una mayor reflexión teórica y metodológica (García-Peña, 2016, p. 2).

Esta discusión permitió que, en el caso de la visibilidad de la mujer, fueran necesarios no solamente años de conocimiento de esta realidad, sino que su proceso de ascenso al panorama social se hiciera a costes altísimos dentro de la sociedad, tales como la violencia y la discriminación, donde los procesos antagónicos de esto estaban enmarcados propiamente, en lo que “las alternativas para remontar estos daños deficitarios se conjugaron en torno a dos conceptos claves para el desarrollo y fortalecimiento de las mujeres: el empoderamiento y la equidad” (Melero, 2011, p. 26), con lo que ya su presencia en la sociedad no sería medida en obligaciones, sino en su aporte.

El primer elemento que define el aporte de la mujer es que dicho aporte se construye en plena invisibilidad, como bien lo dice Pérez (2018, p. 12):

Las prácticas de reciprocidad comunitaria, que se entienden como capital social, a menudo se realizan gracias al aporte invisible de las mujeres que son aún, en muchas comunidades, las responsables directas de “devolver” los dones recibidos para el prestigio del miembro masculino de la familia.

Es decir, la mujer es quien, dentro de la comunidad, legitima el papel del hombre, lo

sustenta, dinamiza y cohesionan, pues cumple “con el objetivo de reforzar la cultura de la participación en la que la identidad y la autoestima, junto al valor del trabajo colectivo, se convierten en premisas fundamentales” (Melero, 2011, p. 26).

Esto permite, también, que el rol de la mujer al interior de la comunidad sea evidencia desde una perspectiva que interactúa con lo político, pues cabe señalar que su devenir es, ante todo, un cúmulo de intercambios discursivos, de relaciones y opciones que, en el paso del tiempo, se han abierto más para darle voz y voto a la mujer, dado que se superaron en este devenir los discursos positivistas del siglo XIX, los cuales, en su afán de crear y sustentar la visión política y social de la época, desplazaron el discurso de lo humano de la sociedad, hasta que, una vez adentrados en el siglo XX, el marxismo y las reflexiones intelectuales francesas, revitalizaron aspectos como la sociedad, la cultura y la economía, llevando a que en los años sesenta, la misma reflexión se interesara por lo otro, lo distinto, lo marginado, entre esto, la mujer (García-Peña, 2016).

Pero, propiamente, ¿qué es la comunidad para la mujer?

Su rol ha sido definido y contrastado, pero la comunidad, de alguna forma, sigue siendo un elemento que requiere ser tratado, más si se aborda desde una perspectiva de género.

Al hablar del empoderamiento de las mujeres y su rol social, hay que hablar, necesariamente, de una comunidad política, la cual, “es la que define el conjunto de derechos y obligaciones recíprocos de los miembros incluidos en ella y marca los límites a la participación de los no incluidos, manteniéndolos por fuera de las decisiones” (Fassler, 2007, p. 385). Esto es una muestra de la misma evolución histórica de la sociedad, pues hablar de un aspecto que se vincula a lo de-

mocrático, muestra que la mujer en sí misma pasa a ser sujeto de un contexto donde la opinión, la diferencia y la actividad compartida, se hacen fundamentales en la sociedad, pues se requiere, con el avance los diferentes logros históricos de la humanidad, en donde se entiende “al desarrollo como procesos de expansión de la libertad, la creatividad, la autonomía tanto individual como colectiva. La transformación de los valores sería, simultáneamente, condición y meta del desarrollo” como afirma Fassler (2007, p. 385), referenciando a Sen (2003) y Burgueño y Rodríguez (2002).

También, dicho ejercicio de empoderamiento da cabida a nuevas manifestaciones que rescatan el papel de la mujer, mucho de lo cual, unido a los cambios no solo sociales del hombre, sino de todos los alcances con que cuenta hoy, son más efectivos, aunque no por ello más eficaces en la disminución de la tendencia discriminatoria del hombre con la mujer, como es evidenciable, nuevamente, en Fassler (2007, p. 380):

Desde diversos ámbitos surgieron visiones críticas al tipo de desarrollo que se estaba promoviendo e implementando, que dejaba por fuera a un número creciente de mujeres. Algunos estudios mostraban cómo la modernización de las economías traía consigo el aumento de la brecha de productividad entre hombres y mujeres (Boserup, 1970), cómo las políticas educativas y de capacitación discriminaban a las mujeres confinándolas a los espacios tradicionales (Nelson, 1979) y cómo la falta de una valoración adecuada por parte de los proyectos de desarrollo del papel productivo tradicional de las mujeres contribuía a reforzar su discriminación y aumentar su carga de trabajo.

Lo que contrasta con lo que estudios, como el realizado por Elizabeth King y Andrew Mason, mencionados en el texto *Las mujeres y las relaciones con la comunidad*, elaborado por

Corporación Financiera Internacional (2018), donde el papel de las mujeres es práctico, necesario, visionario, pues afirma que:

Hombres y mujeres con frecuencia tienen distintas prioridades de inversión para la comunidad: cuando se consulta a las mujeres sobre las necesidades de su comunidad, muchas veces exigen infraestructura y programas vitales relacionados con la salud, la educación y la seguridad; mientras que los hombres son más propensos a pedir grandes proyectos de infraestructura que pueden no satisfacer las necesidades básicas e inmediatas de la población (Corporación Financiera Internacional, 2018, pp. 12-14).

Todo esto permite definir lo que una comunidad, indistintamente su índole, significa para la mujer, pues de esta definición y de la comprensión de la importancia de su rol en esta, es que se entiende el papel relevante, necesario y trascendental de la mujer al interior de la comunidad.

MUJER, COMUNIDAD E HISTORIA

La mujer, a lo largo de la historia, al menos en el contexto de occidente, ha logrado que su reconocimiento se vincule a diversos contextos que han definido épocas, situaciones y culturas. De un lado, en el caso de Colombia tuvo también desde tempranas épocas republicananas una oportunidad de reconocimiento y reclamos para ellas, como fue el caso del poeta Rafael Pombo (Bogotá, 1833-1912), cuando en su poema, denominado *La educación es la fuerza de la mujer*, realizado como discurso dirigido a una directora, decía:

Si la instrucción es necesaria al hombre,
A la mujer no es menos necesaria,
Pues ella, como madre forma al niño
Con la preciosa educación temprana;
Ella, entre halago y risa le insinúa
De Jesús la vivífica palabra,

La de Dios mismo, que habla por su boca,
La que alzó el universo de la nada:
Y esa primera educación semeja
El rocío del alba, que a las plantas
Ayuda aún más que el sol del mediodía,
Más que la tarde con sus frescas auras.
[Fuentes, Pino y García, 2017, p. 116]

Lo anterior, como un aspecto que rescata el papel de la mujer, en cuanto al reclamo vivaz de la necesidad de ella de la educación, pero, donde también, a su vez, él relaciona su ser y el papel que en la historia desenvuelve, al contexto de la fe, de la naturaleza generadora de ella, algo que, de entrada, contrasta con que “las creencias religiosas influyen en la creación de prejuicios, que llevan a posicionar en la sociedad a hombres y mujeres de acuerdo a los roles que debe de jugar cada uno de los sexos” (Lechuga, Ramírez y Guerrero, 2018, p. 119), convirtiendo a la mujer en un sustento tradicional de construcciones culturales y religiosas, más que de un rol plenamente definido en la actividad política y social.

Es en este complejo lugar donde la mujer se adentra en la educación, más que por cuestiones donde el avance de la sociedad y la superación de paradigmas anteriores, se hace por la misma comprensión de conceptos como el de la capilaridad social, visto como “la posibilidad que tienen las personas de ascender en los estratos sociales, políticos o económicos; y la educación juega el papel primordial para lograr dicho ascenso” (Lechuga, Ramírez y Guerrero, 2018, p. 119), lo que, desde una perspectiva histórica, enmarca la respuesta de cómo las mujeres, en su devenir, se han empoderado, han iniciado un rol de mayor relevancia social, extrayéndolas de la labor meramente doméstica, para ubicarlas en el panorama de la cultura, la sociedad y hasta la política.

Lo que ubica a la mujer dentro de un rol comunitario, sobre todo, en cuanto a la articulación de ella en la familia, siendo esta

un fundamento social donde se estructura el papel ciudadano del ser humano y que, rescatando nuevamente la tradición literaria que retrata la situación de la mujer, sale nuevamente a la luz, Rafael Pombo, dejando entrever que el aporte femenino a este, es relevante, como se observa cuando en el mencionado poema se pregunta:

¿Cómo podrá velar por su familia
Si ni en sí misma tiene confianza,
Y solo sabe que es mujer y es débil,
sin más educación que su criada?
¿Si, aunque sus intereses y derechos
La ley proteja, es incapaz de usarla,
Y por preocupación y por costumbre
la que nació mujer se estima en nada?
[Fuentes, Pino y García, 2017, p. 117]

La respuesta, en sí, no es un elemento que se consiga meramente observando la realidad que, aunque cambiante y en una parcial mejoría, sigue permaneciendo; sino en todo en lo que se ha convertido la mujer como un sujeto de cohesión y desarrollo social, que, igualmente, busca en el advenimiento de la historia de las mujeres, “atender los vacíos con respecto a la participación de estas en la historia. Mujeres que estuvieron ahí, luchando, participando, construyendo o deconstruyendo pero que el relato histórico se ha encargado de minimizar, omitir o, peor aún, eliminar abiertamente” (Zaragoza, 2015, p. 359).

DESARROLLO METODOLÓGICO

Este trabajo se ha dirigido a enmarcar el contraste de la mujer con su aporte al desarrollo histórico de las comunidades, como un proceso que reivindica su importancia dentro de estas, rescatándola de visiones sujetas a los tiempos y cosmovisiones, que de algún modo se han ido superando con el correr del tiempo y la madurez humana y que, en la posibilidad de que esta discusión se inmiscuya en el campo académico, se propone aunarlo a la estrategia de comunidades de

indagación, como un espacio que alienta la discusión y la construcción, no solo de conocimientos sino, también, de significados.

Esto se logra a partir de la revisión documental de las diferentes posturas que definen, en un primer momento, las comunidades de indagación, su papel dentro del contexto educativo y la interacción de estas con el desarrollo cognitivo de los niños, quienes en este caso, se han de redefinir en las mujeres, quienes se acercan a la discusión propicia de una comunidad de indagación, donde la democracia, el respeto, la tolerancia y la formación de experiencias comunitarias, han de fortalecer el vínculo y la cohesión social.

Posteriormente, desde el análisis de aquellos textos que, con una mirada y propósito descriptivo de parte de la intencionalidad de este trabajo, comprender el desarrollo de la mujer en sus comunidades, el rol que, dentro de estas ejercen y su aporte histórico, ligado a lo que, en la misma historia, ha sido su evolución como sujeto social.

UNA COMUNIDAD DE INDAGACIÓN PARA LA MUJER

¿Qué es ser ciudadano?

Podría hablarse de un concepto que, en el desarrollo vivencial de occidente, se enmarca en dos acepciones: una actividad o una condición. En un primer momento, es una plena experiencia del individuo, donde, con el tiempo, se sumerge a la segunda definición, como un resultado para nada gratuito en la humanidad, a partir de las diferentes revoluciones, cambios y conflictos sociales (Giraldo-Zuluaga, 2015).

Es decir que, hoy día, la ciudadanía se entiende, en palabras de Giraldo-Zuluaga (2015, p. 79), “principalmente como un estatus (posición o condición) en el que se solicita, define y posibilita el acceso a los re-

ursos básicos para el ejercicio de derechos y deberes. Si se accede a esos recursos la ciudadanía se materializa.

Estos recursos no obedecen plenamente a un tema de materiales, sino que, con el correr del tiempo, los cambios de época y de imaginarios sociales, también se asientan en recursos como la diversidad y la pluralidad (Guichot, 2004, citada en Giraldo-Zuluaga, 2015), que contribuyen a que sectores de la sociedad e, incluso, el género que se ha mantenido discriminado como el de la mujer, renazcan, reclamando un espacio de desarrollo e interacción social para sí.

Así, la ciudadanía surge en un proceso de interacción social, sobre la base del reconocimiento mutuo, del sentido de pertenencia, del ejercicio de los compromisos compartidos alrededor de los derechos y deberes escolares, mediados por el diálogo. La concepción de ciudadanía hace énfasis en el sentimiento de pertenencia a una comunidad, en el que cada persona se identifica con su comunidad para compartir valores, normas y participar activamente en la resolución de conflictos que les conciernen (Albornoz y Robles, 2017, p. 83).

Todo lo anterior se soporta en un ejercicio que implica el diálogo y en el que el debate, la discusión y la misma presencia del conflicto, son superados desde una condición discursiva, que demuestra conocimiento de la propia realidad, las necesidades, capacidades y potencialidades de cada individuo y del contexto en que está inmerso.

Y esto es, justamente, el propósito de las comunidades de indagación, donde, propendiendo por una formación ciudadana, donde estén vinculadas las comunidades de indagación:

Se desarrolla en el diálogo reflexivo y crítico, para fortalecer actitudes de respeto mutuo,

cuidado y solidaridad. Se forman ciudadanos para que puedan conocer y aprovechar racionalmente los recursos que poseen y para que puedan ser menos permeables al engaño y plantear alternativas de solución a los problemas en un mundo globalizado” (Albornoz y Robles, 2017, p. 83).

Por tanto, se ha de hablar de una formación ciudadana, en la que, en el caso de la mujer, se cumpla el mismo objetivo que en las aulas se propone con los estudiantes, como un proceso que los faculta para afrontar “la lucha contra las relaciones de poder y de privilegio que los transformaban, a ellos y a otros, en objetos e instrumentos de opresión” (Giroux, 2012, p. 29).

De este modo, la búsqueda de la presencia de las mujeres, al interior de la implementación de una comunidad de indagación, que nutra el contexto y la misma comunidad que la acoge, es en sí misma una propuesta que, dentro de la cotidianidad de estas en sus propios contextos, ha de servir como puente a la búsqueda constante de superación, sea personal o colectiva, donde reclaman un lugar todavía más significativo en la sociedad, en el contexto e, incluso en el campo político.

Esto, acompañado de que la actualidad, si bien se muestra madura y avanzada en tantos campos, en lo social sigue padeciendo de profundas dificultades, las cuales, requieren de la mirada sensata y reflexiva de la mujer, en la cual se haga alarde de su ser humano y prudente, que entre en franca disrupción con los diferentes estados y sistemas, los cuales:

Están sedientos de dinero, están descartando sin advertirlo ciertas aptitudes que son necesarias para mantener viva a la democracia. Si esta tendencia se prolonga, las naciones de todo el mundo en breve producirán generaciones enteras de máquinas utilitarias, en lugar de ciudadanos cabales con capacidad de pensar por sí mismos, po-

seer una mirada crítica sobre las tradiciones y comprender la importancia de los logros y sufrimientos ajenos (Nussbaum, 2010, p.20).

Razones por las cuales, en el contexto inmediato en que interactúan las mujeres, la generación de un espíritu crítico y de un pensamiento crítico, se requieren con urgencia.

Con esto surge otro elemento transversal entre las comunidades de indagación y las mujeres: el pensamiento crítico.

Sobre este existe amplia variedad de definiciones, unas encaminadas a verlo como una habilidad cultivable por la persona, sobre todo en el ámbito académico (Bailin, Case, Coombs y Daniels, 1999, mencionado en Mackay, Franco y Villacis, 2018), mientras que otros lo llevan directamente a la persona, donde, de este, como en el caso de Facione (1990, p. 3):

Es habitualmente inquisitivo, está siempre bien informado, confiable, de mentalidad abierta y justa, honesto, sin prejuicios, dispuesto a reconsiderar cuestiones varias; es diligente en la búsqueda de información relevante; razonable en la selección de criterios; es enfocado y persistente en la investigación.

Dicha definición, construida como el resultado de un proceso integral, donde se inmiscuyen las habilidades propias del ser humano con las condiciones sociales en que este sobrevive.

EL ROL DE LA MUJER, DESDE UNA PERSPECTIVA CRÍTICA

Se hablaba del pensamiento crítico. De este cabe mencionar nuevamente que “los juicios a los que se llega mediante el pensamiento crítico se basan en criterios que pueden ser primordiales tales como la libertad, la autonomía, la soberanía y la verdad, entre otros. El pensamiento crítico implica estar sensibiliza-

dos, así como contrastar una realidad social, política, ética y personal” (Bezanilla, Poblete, Fernández, Arranz y Campo, 2018, p. 90).

Lo anterior, como prefacio que sirve para entender por qué abordar el rol de la mujer desde una perspectiva crítica, pues en sí misma, dicha perspectiva requiere estar fundamentada en el pensamiento crítico, como un nutriente de la observación y la contrastación que el papel de la mujer y su injerencia comunitaria, han de exigir.

De este modo, nace la concepción de perspectiva, en cuanto a que el escrutinio del rol de la mujer ha de entenderse desde dos puntos de vista: aquello que se considera su rol y aquello que, en un contexto vivencial, les es permitido llevar a cabo.

El rol de la mujer es un aspecto que su propio devenir en la historia ha consolidado y que, de alguna forma, se ha relacionado con posibilidades de construcción de su identidad en la sociedad, para lo cual, han tenido más oportunidades los hombres (Cánovas, s.f.), lo que el papel de esta queda relegado, bien sea a la cultura, la tradición o la política. Luego, en relación con el segundo punto de vista, cabe abordarlo desde la perspectiva de género, en lo que, para comprender esta realidad, hay que entender que, según Cánovas (s.f., p. 6), referenciando a Meller (2012), en un primer momento:

La mujer se hace notoria; segundo, porque destaca que el sistema patriarcal plantea una sociedad asimétrica, jerárquicamente organizada en función del sexo, lo que pone de manifiesto la dominación masculina al destacar las ventajas que tiene pertenecer al género masculino, esté o no el varón desempeñándose como género dominante. Un ejemplo de esto es en el escenario de la producción del saber; ya que, la perspectiva positivista del conocimiento universal –objetivo y racional– universaliza

el punto de vista de que son los hombres quienes ocupan los lugares preferenciales en el mundo del conocimiento.

Posiblemente esto arroje la necesidad de un discurso que fomente el dialogo al interior de la sociedad, primordialmente al interior de las comunidades donde la mujer no solo es un actor del contexto, sino una parte fundamental para la cohesión y el desarrollo, pues desde el reconocimiento de ellas, sobrepasando las fronteras que tradicionalmente se han interpuesto entre la equidad y el reconocimiento de la mujer, es que el complejo panorama en que estas se encuentran sumergidas en buena parte de las naciones del mundo, podría verse cercano a estar superado y, por ende, en plena consideración de las garantías de igualdad y justicia.

Este asunto es un trabajo de amplia complejidad, teniendo en cuenta que la mujer está inserta en la cultura, lo que, por demás lleva a también requerir un cambio en esta, ya que el ser humano al beber en todo momento de lo que arroja la cultura, hace que entienda esta como “esa urdimbre la que, para ser estudiada y comprendida, demanda un análisis diferente al de una ciencia experimental que busca establecer leyes universales, porque se trata de una ciencia interpretativa que está en busca de significaciones” (Cánovas, s.f., p. 6) y que, aunque el hombre común y corriente, residente de una comunidad no define la cultura en términos de semejante estructura, sí se encuentra encerrado en esta, en sus interpretaciones, como una reflexión que va y viene en su diálogo con la realidad y que le demanda significados a través de esta.

Estos significados, en un contexto donde la mujer alcanza un verdadero nivel de reconocimiento, tal que le consiga para sí un lugar en la historia y en su contexto suficientemente amplio, y que sea capaz de superar “la dicotomía de lo femenino-masculino, [lo que] con sus variantes establece los estereotipos,

las más de las veces rígidos, que condicionan los papeles y limitan las potencialidades humanas de las personas al estimular o reprimir los comportamientos en función de su adecuación al género” (Lamas, 2002, p. 33), llevando a la mujer a un completo desarrollo no de su personalidad, sino de los recursos con que esta cuenta, como un aporte fundamental a la sociedad, reducida a una pequeña porción que antes se ha denominado aquí como comunidad.

CONCLUSIONES

Hablar de comunidades de FpN, desde una mirada no solamente educativa, sino estratégica, en cuanto a la implementación de esta mediante las comunidades de indagación, no es un tema que surge desde el mero interés por verlas aplicadas en un contexto particular, sino por la riqueza que contienen en cuanto al fomento de habilidades que se relacionan a la construcción de significados, contextos, perspectivas y razones que nutran la visión cultural y comunitaria de la mujer.

Así, su rol, definido desde su relevancia, sus aportes, entendidos desde su papel histórico, y sus posibilidades, vistas desde lo que la cultura misma y la tradición le han permitido, se visibilizan desde una mirada crítica, en la que los diferentes entornos en que la mujer alcanza a ser, se contrastan con aquellos en que aún la sociedad se encuentra en deuda con ella, dejando abierta una brecha que, desde las interacciones sociales, las reflexiones, sea académicas o al interior de las comunidades, deben afrontar, saldar, y minimizar por completo.

De esta manera, el papel de la mujer no solo se ha de empoderar, sino que su reconocimiento tendrá una escalada capaz de redefinir la cultura, llevando a esta a cambios sustanciales que, en gran medida, serán fuente de nuevos significados, aprendizajes, experiencias y manifestaciones.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bezanilla A, M., Poblete, M., Fernández, D., Arranz, S. y Campo L. (2018). El Pensamiento Crítico desde la Perspectiva de los Docentes Universitarios. *Estudios Pedagógicos*, 44(1), 89-113. doi:10.4067/S0718-07052018000100089

Barrena, S. (2008). Charles S. Peirce: Razón creativa y educación. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 13(40), 11-37. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-52162008000100002&lng=es&tlng=es.

Biblioteca Digital de Bogotá. (2013). *Rafael Pombo, "La educación es la fuerza de la mujer* [recurso electrónico]. (<https://www.bibliotecadigitaldebogota.gov.co/resources/2128012/>), el día 2021-07-25.

Calvo, J. (2014). *Aprender a pensar FpN*. Pontificia Universidad Católica del Perú. Conferencia-taller. Fundador del programa Filosofía para Niños en Madrid, España.

Crespo, J. (2008). *Democracia real explicada a niños y jóvenes*. FCE. México.

Cortina, A. (2013). *¿Para qué sirve realmente la ética?* Editorial Paidós. España

Cifuentes, J. (2014). Ambientes favorables para el ejercicio de la democracia en la escuela. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. *Derecho y Realidad*, 12 (24), p. 142.

Cortés, M. y Iglesias, M. (2004). Generalidades sobre Metodología de la Investigación. *Universidad Autónoma del Carmen, Campeche*, (Primera Edición), 1–105. <http://www.unacar.mx/contenido/gaceta/ediciones/contenido2.pdf>

Dewey, J. (1959). *Experience and Education*. Nueva York. Chapter 8, p.2

Echeverría, E. (2009). *Democracia y Filosofía para Niños*. CELAFIN. www.oocities.org/avcordero/FpN14.htm

Fassler, C. (2007). *Mujeres, desarrollo económico y social participación de la mujer, ciudadanía, participación política, discriminación basada en el sexo*. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. [Archivo PDF] <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/coediciones/20100826110451/22Fassler.pdf>

- Francke, D. y Ojeda, P. (2013). Historiografía e historia de mujeres: estrategias para su inclusión en los procesos de enseñanza-aprendizaje en la educación media chilena. *Estudios pedagógicos XXXIX*. 1, p. 362. <http://revistas.uach.cl/index.php/estped/issue/view/199>
- García-Peña, A. (2016). De la historia de las mujeres a la historia del género. *Contribuciones desde Coatepec*, 31. Universidad Autónoma del Estado de México, México. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28150017004>
- Giraldo-Zuluaga, G. (2015). Ciudadanía: aprendizaje de una forma de vida. *Educación y Educadores*, 18(1), 76-92. ISSN: 0123-1294. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83439194005>
- Giroux A., H. (2012). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México: Siglo XXI Editores.
- Corporación Financiera Internacional (IFC). (2018), *Informe anual. Un nuevo concepto del financiamiento para el desarrollo*. <https://www.ifc.org/wps/wcm/connect/6fbee6f2-03bc-47c3-8eed-5ee8f8858e0e/IFC-AR18-Full-Report-Spanish.pdf?MOD=AJPERES&CVID=mtqMTFE>
- Kohan, W. (2000). *Filosofía para niños discusiones y propuestas*. Buenos Aires, Argentina. Novedades educativas.
- Kohan, W. (2004). *Filosofía: caminos para la enseñanza*. Rio de Janeiro: DP&A editora, p. 123
- Lamas, Marta. (2002). *Cuerpo: Diferencia sexual y género*. México: Ed. Taurus.
- Lechuga, J., Ramírez, G. y Guerrero, M., (2018). Educación y género. El largo trayecto de la mujer hacia la modernidad en México. *Economíaunam*, 15(43), enero - abril. <http://www.scielo.org.mx/pdf/eunam/v15n43/1665-952X-eunam-15-43-110.pdf>
- Lipman, Mathew. (1998). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid, España: De la Torre. Segunda edición traducida por: Virginia Ferrer.
- Mackay Castro, R., Franco Cortázar, D. E., y Villacis Pérez, P. W. (2018). El pensamiento crítico aplicado a la investigación. *Universidad y Sociedad*, 10(1), 336-342. <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v10n1/2218-3620-rus-10-01-336.pdf>

Mariscal, S. (2015). *FpN e innovación: del valor como educación a la educación como valor*. Biblioteca digital repositorio académico. Universidad del Zulia. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/opcion/article/view/20667/20570>

Melero, Noelia (2011). *El papel de la mujer en los procesos de participación, gestión y transformación de la comunidad local*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4122528>

Nussbaum, M. C. (2010). *Sin fines de lucro*. Madrid: Katz Editores.

Pérez, J. (2018). La explicación del rol de la mujer en las comunidades rurales. *Revista Extremeña de Ciencias Sociales*, 10. <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/487669>

Pineda, Diego. (2004). Competencias ciudadanas: posibilidad y sentido. *Mediateca*. Colombiaaprende.com. Bogotá. <https://redaprende.colombiaaprende.edu.co/recursos/colecciones/XPZ3E0WCN1C/O21J2GJ6QK5/30354>

Santiago, D. y Beltrán, M. (2017). Inédito. *Configuración de la identidad en los participantes de una comunidad de diálogo*.

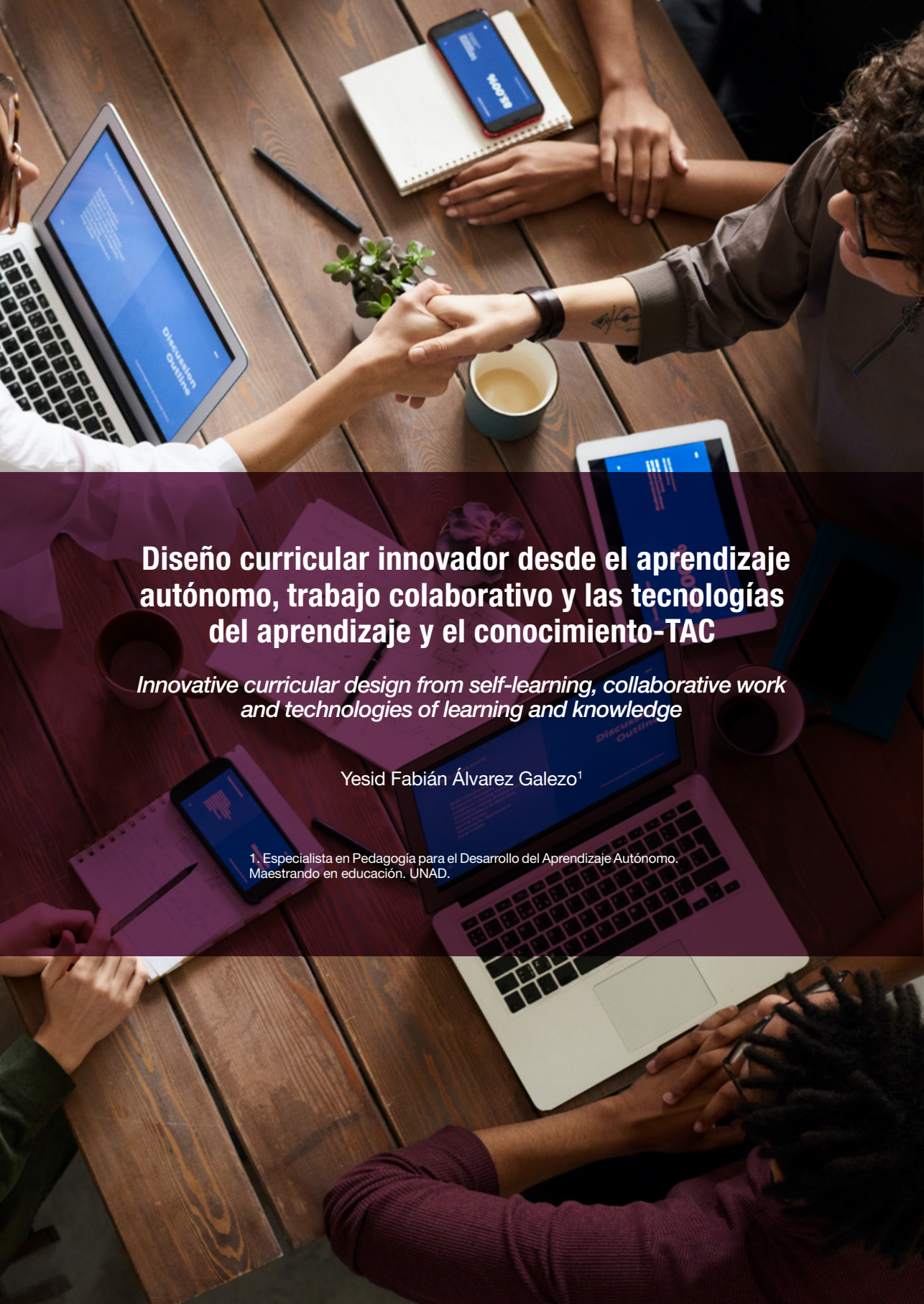
Santiago, D. (2011). El papel de la pregunta en la construcción de personas críticas. *Magisterio*. 9(48), 28-31.

Sátiro, A. (2011). Mundos dialogados. Identidad y Filosofía para Niños. Entrevista a Matthew Lipman. *CREARMUNDOS* (9). España. www.creamundos.net/asociacion/as/revista_files/Crearmundos_9.pdf

Tovar, C. (2003). El significado del concepto de lo real. *Acta Universitaria*, (13), núm. Sup, 2003, pp. 30-34 Universidad de Guanajuato. Guanajuato, México. <https://www.redalyc.org/pdf/416/41609808.pdf>

Zaragoza, S. (2015). Aportes a la historia de las mujeres. *Andamios*, 12(27), 359-364. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-00632015000100017&lng=es&tlng=es.

Zuleta, E. (1991). Colombia: violencia, democracia y derechos humanos. *Ensayos: Democracia y participación*, junio 1988. Respeto en la comunicación junio 1988. Editorial Altamira. Colombia.



Diseño curricular innovador desde el aprendizaje autónomo, trabajo colaborativo y las tecnologías del aprendizaje y el conocimiento-TAC

Innovative curricular design from self-learning, collaborative work and technologies of learning and knowledge

Yesid Fabián Álvarez Galezo¹

1. Especialista en Pedagogía para el Desarrollo del Aprendizaje Autónomo. Maestrando en educación. UNAD.

RESUMEN

El propósito del artículo es hacer una reflexión sobre el diseño curricular innovador, partiendo del cambio inesperado en la modalidad en el desarrollo de las actividades de aprendizaje tanto de los docentes como los estudiantes de la educación básica secundaria a causa de la pandemia provocada por la COVID-19. Se proponen las categorías del aprendizaje autónomo, el trabajo colaborativo y las Tecnologías del Aprendizaje y del Conocimiento-TAC (en adelante)- para alcanzar dicho objetivo.

Existen varias definiciones del currículo. El concepto se hace praxis en el diseño. Para que sea innovador tiene unos principios o lineamientos que lo identifican. La sociedad de la información, del conocimiento y del aprendizaje le imprimen nuevas características a la forma de interactuar entre las personas, lo cual no es ajeno al ámbito educativo.

La estrategia del aprendizaje autónomo y del trabajo colaborativo van haciendo al estudiante protagonista de su proceso, lo empoderan y lo enajenan del concepto y metodologías tradicionales de la educación. Utilizando las tecnologías disponibles, se apoya en ellas para aprovechar su potencial y lo direcciona hacia tecnologías para el aprendizaje y el conocimiento.

PALABRAS CLAVE:

currículo, principios curriculares, sociedad de la información y del conocimiento; aprendizaje autónomo; trabajo colaborativo; Tecnologías del Aprendizaje y del Conocimiento-TAC.

ABSTRACT

The purpose of the article is to reflect on innovative curricular design, based on the unexpected change in the way teachers and students of basic secondary education work and study due to the COVID-19 pandemic. The categories of autonomous learning, collaborative work and learning, and knowledge technologies are proposed to achieve this objective.

There are several definitions of the curriculum. The concept becomes praxis in design. For this to be innovative, it must have some principles or guidelines that characterize it. The information, knowledge and learning society gives new characteristics to the way people interact, which is not foreign to the educational field.

The strategy of autonomous learning and collaborative work makes the students the protagonist of their process, empowers them and alienates them from the traditional concept and methodologies of education. It relies on available technologies, and uses them to take advantage of their potential and directs it towards technologies for learning and knowledge.

KEYWORDS:

curriculum, curricular principles, information and knowledge society, autonomous learning, collaborative work, Learning and Knowledge Technologies.

INTRODUCCIÓN

El tema del artículo se refiere al diseño curricular innovador desde el aprendizaje autónomo, el trabajo colaborativo y las TAC. Estas son las tres categorías. La tesis del escrito es: el diseño del currículo en la actual sociedad de la información y del conocimiento, se innova gracias a la metodología del aprendizaje autónomo y el trabajo colaborativo apoyado en las TAC. Los argumentos que soportan lo anterior son tres:

- a. Las nociones sobre el currículo son variadas, lo cual indica riqueza en la variedad de las interpretaciones en cuanto a su diseño y finalidad
- b. Los principios curriculares que le dan el carácter de innovador articulan con la reflexión sobre el desarrollo de habilidades y competencias y sobre escenarios virtuales donde acontece el aprendizaje autónomo y el trabajo colaborativo.
- c. Las categorías explicadas ofrecen otra perspectiva y operacionalización del diseño curricular.

Los aportes basados en fuentes de impacto fortalecerán elementos conceptuales de las categorías. Desde la posición personal del autor-escritor se refuerzan cada uno de los aportes con comentarios breves y pertinentes.

OBJETIVO

Presentar una reflexión sobre la innovación curricular teniendo como eje de reflexión la metodología y articulación del aprendizaje autónomo y el trabajo colaborativo apoyada en las TAC, en el marco de la sociedad de la información y del conocimiento, para potenciar la innovación educativa.

ARGUMENTO TEÓRICO

1. Currículo

Se parte de algunas nociones basadas en autores y reunidas por Roldán (1999), entre las cuales se citan las siguientes:

Es la expresión del equilibrio de fuerzas e intereses que gravitan sobre el sistema educativo y a través de ellos se realizan los fines de la educación (Sacristán, J.G., Martínez, C. R.); expresan toda una visión de lo que es el conocimiento y el proceso de educación, donde se pueden desarrollar nuevas habilidades, relacionándolas con las concepciones del conocimiento y del aprendizaje (Stenhouse) (pp. 58-60).

Con base en estos aportes se puede inferir que el currículo es visto en relación con el conocimiento, la potenciación de habilidades, con las experiencias en torno al sistema educativo, aspectos que se deben tener en cuenta para el diseño de este.

1.1 Innovación, diseño y principios curriculares

Innovar podría comprenderse como la acción que implica una nueva forma de hacer las cosas. Aplicado al currículo se trata de un “proceso de búsqueda de nuevas ideas y propuestas para la solución de problemas en el proceso de enseñanza-aprendizaje” (Sanz y Hernández, 2016, p.10). De ahí el proceso de modificación, adaptación y mejora. La dinámica del currículo ha trascendido de verle simplemente desde los contenidos y materiales a la resolución de problemas y significados de los aprendizajes en los diversos niveles educativos en lo contemporáneo (Munévar, 2019). Para su diseño se propone que al alumnado tenga participación, donde exprese su punto de vista desde su edad, espacio, condiciones y tenga la incidencia real en la construcción

de este (Sacristán, 2013). El currículo debe diseñarse y desarrollarse teniendo en cuenta el contexto donde será implementado y los sujetos participantes.

En sintonía con la búsqueda de la innovación curricular, se indican a continuación algunos principios que, según LeadingLearner (2019), que le dan el carácter de innovador al currículo. Se comentan aquí cuatro de ellos: “equilibrado, coherente, apropiado y relevante” (párr. 5). *Equilibrado* porque debe fomentar la investigación, la inclusión de lo trascendente, las expresiones artísticas desde las ideas e intereses del estudiante; *Coherente*, al relacionar el contenido temático con la experiencia a nivel individual y grupal, donde los participantes identifican problemáticas del proceso y la búsqueda de soluciones a las mismas; *Apropiado*, al enfocar a una población determinada en un contexto específico; *Relevante*, porque los aportes de los estudiantes visibilizan actitudes de empoderamiento, apropiación de nociones y desarrollo de competencias.

2. Sociedad de la información y del conocimiento

La sociedad debe contribuir con mejorar la calidad de vida del ciudadano. Se asiste a un nuevo modelo en las relaciones sociales, nueva forma de organizar la sociedad y la economía. Es significativa la cantidad de información que se recibe de diferentes fuentes y donde se requiere de habilidades necesarias para transformarla en conocimiento (García, 2012). Ella está llamada a convertirse en sociedad del conocimiento, con la creación y aplicación de saberes para el desarrollo humano, donde se potencie la autonomía y se considere la participación de todos. De estos dos tipos de sociedades se escala a la sociedad del aprendizaje, la cual propugna por una cultura abierta de este, donde las innovaciones, la investigación y el desarrollo tecnológico son características de

esta (Sánchez, 2016), así como “la creación de redes de aprendizaje y conocimiento, relacionados a la internet, a las nano-bio-ciencias y a lo que se puede estudiar de los macrodatos (The Big Data)” (Didriksson, 2014, p. 551). En este marco contextual se ubica el diseño y desarrollo curricular.

3. Aprendizaje autónomo y tecnología

Establecer los propios objetivos, estrategias, recursos, evaluación de cara a las necesidades de la formación para darle vida y significado al aprendizaje, es autonomía (Solórzano, 2017). Para llegar a tal realidad, el estudiante debe “concientizarse de sus capacidades y necesidades, identificar oportunidades, ser capaz de proseguir y persistir en el aprendizaje, aprender a aprender” (Ortega, 2008, p. 73).

La sociedad digital se intercomunica, interconecta y todo esto favorece al aprendizaje, para que los individuos y grupos se mantengan al tanto de eventos novedosos, inevitables y constantes (Siemens, 2004). Si bien las tecnologías facilitan el trabajo en equipo, creando entornos de aprendizaje más dinámicos e interactivos, el uso de estas por sí mismas no garantiza el aprendizaje. En la actualidad los escenarios deben ser mucho más multimedia, flexibles, interactivos, donde el docente asuma el rol de facilitador y el estudiante el de prosumidor (Cabero-Almenara y Martínez, 2019). En orden a la articulación entre estas dos categorías, debe enmarcarse la idea del diseño y desarrollo curricular.

4. Trabajo colaborativo y Tecnología

El trabajo colaborativo implica “la interacción de los integrantes de un equipo, que llegan a generar un proceso de construcción de conocimiento” (Revelo-Sánchez, Collazos-Ordóñez y Jiménez-Toledo, 2018, p. 117). Esta forma de trabajo está hoy mediada por las

tecnologías, las cuales favorecen contextos interpersonales de aprendizaje para la resolución de problemas, capacidad de reflexión crítica e iniciativa, desarrollo del currículo. Es precisamente lo que posibilita la denominada Web 2.0, como un cambio de paradigma sobre la concepción de Internet y sus funcionalidades, que permite el acceso a una “cantidad y variedad de herramientas para gestionar contenidos e información y constituye un buen aliado para construir conocimientos de forma colaborativa” (Cabezas, Casillas y Martín de Arriba, 2016, pp. 76-77). Una modalidad de trabajo que es potenciada por las tecnologías, favorece la participación e integración de diversos actores para el diseño y desarrollo curricular.

5. Tecnologías del Aprendizaje y del Conocimiento- TAC

En el primer eslabón están las TIC, como facilidad que se tiene para comunicarse. “Es preciso aprovecharlas para reforzar los sistemas educativos, la difusión de conocimientos, el acceso a la información” (UNESCO, 2016, p. 8). Las TAC indican el “paso del aprendizaje de la tecnología al aprendizaje con la tecnología, del simple acceso a la información al aprendizaje permanente. Implica conocer las herramientas y saberlas seleccionar y utilizar para la adquisición de conocimiento” (Lozano, 2011, pp. 46-47). Frente a su uso se analiza el componente ético, puesto que “moverse y orientarse en el ciberespacio no sólo implica el dominio de ciertas competencias digitales (nivel de uso) sino que también supone la adquisición y desarrollo de competencias éticas (nivel de sentido)” (García-Gutiérrez, 2013, p. 129). En este nuevo orden cualitativo se debe situar la construcción curricular, cuando al direccionarse las tecnologías con todo su potencial creativo, interactivo, formativo, se fortalezca y dinamice mejor la idea del diseño y desarrollo curricular, lo cual le imprime ciertamente un carácter innovador, diferente a lo

que se venía concibiendo cuando no se le daba a las tecnologías el carácter mediador para potenciar aspectos importantes de los intervinientes en el proceso de aprendizaje.

6. Innovación educativa

Para un acercamiento al concepto de innovación se retoman los aportes de Margalef y Arenas (2006) quienes afirman que este término está relacionado con tres usos: “la creación de algo desconocido, la percepción de lo creado como algo nuevo y la asimilación de ese algo como novedoso. Aplicada a lo educativo está ligada a los dos últimos” (p. 3).

Hay dos categorías que se relacionan con la innovación educativa: cambio y reforma. La primera contextualizada en un movimiento horizontal, transversalizado en cuanto a las decisiones ad intra del hecho educativo. Lo segundo es más un movimiento que proviene de fuera, de arriba hacia abajo, decisiones tomadas por la parte administrativa hacia todo el fenómeno educativo. El cambio se dice que es la causa y el fin de una innovación, en donde se considera a la innovación educativa como el estudio de las estrategias o procesos de cambio (Margalef y Arenas, 2006).

Se presentan a continuación, a manera de compendio, aquello que Margalef y Arenas (2006), consideran características de la innovación educativa:

- Supone una idea percibida como novedosa por alguien, y a su vez incluye la aceptación de dicha novedad.
- Implica un cambio que busca la mejora de una práctica educativa.
- Es un esfuerzo deliberado y planificado encaminado a la mejora cualitativa de los procesos educativos.
- Conlleva un aprendizaje para quienes se implican activamente en el proceso de innovación.

- Está relacionado con intereses económicos, sociales e ideológicos que influyen en todo proceso de innovación (p. 5).

La innovación educativa se puede desarrollar desde cuatro perspectivas: tecnológica, cultural, política y postmoderna. En cuanto a lo tecnológico se trata de considerar lo educativo desde un tratamiento científico con el apoyo de las tecnologías; en cuanto a lo cultural porque considera la interacción entre diversas culturas con los valores y significados compartidos; en lo político porque se refiere a la toma de decisiones a través del consenso; en cuanto a lo postmoderno, es menester tener en cuenta lo cambiante, incierto y complejo que es el mundo para comprenderlo (Margalef y Arenas, 2006, pp. 6-7).

Hay otro elemento de valor para la reflexión al que alude Passey *et al.* (2018) (como se citó en Castañeda (2019) denominado “agencia digital, entendida como la capacidad de controlar y adaptarse al mundo digital” (p. 33). Hace parte de la innovación educativa resignificar y reorientar las prácticas pedagógicas no atadas, pero sí potenciadas por las mediaciones tecnológicas.

METODOLOGÍA

Se considera el enfoque cualitativo en cuanto hace abordaje de las realidades sociales e interpersonales en el contexto de aprendizaje escolar. Esta metodología se caracteriza según Cabrero y Martínez (1996) por “la comprensión de la realidad, el uso de estrategias fenomenológicas, el énfasis en lo subjetivo, el carácter descriptivo y exploratorio, la consideración de la realidad como dinámica, la orientación al proceso, entre otros” (p. 213). Este enfoque “se usa comúnmente para comprender las experiencias de las personas y expresar sus perspectivas” (Burke y Christensen, 2014, p.82).

De igual manera se hace uso de la estrategia fenomenológica que aborda las experiencias vividas y los modos en que estas se entienden para desarrollar una visión de mundo (Marshall & Rossman, como se citó en Vidal y Aguirre, 2013).

PRINCIPALES RESULTADOS

Desde la modalidad del aprendizaje autónomo conviene retomar los aportes de Crispín, Doria y Rivera (2011), quienes comprenden que la autonomía en el aprendizaje es la finalidad de la educación y esta se entiende como “la capacidad que desarrolla el alumno para organizar su propio proceso de aprendizaje, resolver problemas, e interesarse por mejorar su preparación académica” (p. 49). Emergieron algunos elementos para la reflexión: existe una inclinación natural hacia el aprendizaje, la cual debe ser constantemente reflexionada y potenciada con el apoyo de personas, recursos y metodologías de trabajo. Lo personal es base fundamental para la construcción del conocimiento propio y este puede ser fortalecido desde lo colaborativo cuando se puede llegar a sincronizar ideas, experiencias, metodología y finalidad para alcanzar resultados propuestos; así como también el aspecto de apropiar más las TIC al aprendizaje de forma significativa y productiva. Todo esto tiene como punto de partida la voluntad de cada uno manifestada en la responsabilidad frente a lo que exigió el proceso de aprendizaje. Queda para profundizar en la reflexión el aspecto de que lo autónomo mantenga cierto anclaje o dependencia de la figura del docente o de la modalidad de estudio presencial para motive a un estudiante en su proceso de aprendizaje.

Desde la modalidad del trabajo colaborativo “se trata de un proceso en el que un individuo aprende más de lo que aprendería por sí solo, fruto de la interacción de los integrantes de un equipo, quienes saben diferenciar y contrastar sus puntos de vis-

ta, de tal manera, que llegan a generar un proceso de construcción de conocimiento” (Revelo-Sánchez, Collazos-Ordóñez & Jiménez-Toledo, 2018, p. 117).

Hay un consenso unánime acerca de los beneficios que comporta esta modalidad de aprendizaje, en cuanto la interacción e integración en medio de las diferencias, la búsqueda de objetivos comunes, la organización al interior del grupo en la distribución de roles y actividades, la capacidad de gestionar estrategias para el desarrollo de las actividades que incluyeron el uso de herramientas virtuales, lo que implicó fortalecer procesos auto y co-formativos. Al lado de esto, naturalmente se presentan dificultades en el orden natural de las diferencias de pensamiento, metodología y perspectivas entre las personas; también la falta de responsabilidad en algunos miembros del grupo. Todo ello sigue siendo objeto de análisis, reflexión y propósitos de mejora al interior de cada grupo,

Hay una clara idea de que las TIC facilitan, promueven y fortalecen el aprendizaje autónomo, según lo manifestado por los estudiantes en el proceso. Hay un uso constante de estas, pero falta orientar más para que se enfoque su implementación para el aprendizaje y no quede como un uso instrumental. En articulación con lo colaborativo también es importante el aspecto de mediación para la comunicación e interacción con las demás personas. Estas también facilitan y fortalecen la dinámica de interacción y colaboración en el proceso de aprendizaje, que no mantiene a los individuos aislados o ensimismados, sino que los conecta.

Es de común acuerdo manifestar la utilidad de la mediación virtual en este momento coyuntural donde la pandemia mundial de la COVID-19 ha llevado a replantear hasta la forma de relacionarse e interactuar de las personas y la educación no ha quedado exenta de lo que ha provocado esta emergencia sanitaria.

Es necesario que continúe la reflexión en torno a cómo la implementación de las TIC podría transformar realmente los escenarios educativos, desde las concepciones, estructuras y procesos del sistema educativo para propender hacia nuevas formas del acontecer educativo y no se convierta en una adaptación de lo virtual a lo presencial. La innovación educativa es un relevante acápite con todo lo que puede aportar para que las prácticas pedagógicas conduzcan a resultados esperados por la sociedad actual y se pase a ese nivel cualitativo con el énfasis insistente en las TAC.

DISCUSIÓN

Desde el sector educativo se debe apuntar a la consolidación y ejercicio de competencias profesionales requeridas para afrontar la vida, para lograr soluciones de problemas en un contexto específico, a través de procesos, herramientas, y las técnicas propias de las nuevas tecnologías.

El objetivo de la educación hoy no solo consiste en proporcionar información y conocimientos, sino también en generar competencias para afrontar la vida, mediante el desarrollo de habilidades prácticas y conocimientos frente a la situaciones tan cambiantes e impredecibles.

Otro elemento para la reflexión sería “pensar a la educación incorporando la tecnología para potenciar la concepción de la tecnología y a la vez enriquecer las ideas y significados de la educación” (Peña y Otálora, 2018, p. 65).

Otra propuesta tiene que ver con el hecho de no tratar de decir que la educación debe estar al día tecnológicamente, sino aprovechar la relación entre estos dos campos para la formación crítica respecto a aspectos sociales y culturales.

Finalmente, retomando a Castañeda (2019) se evoca la siguiente pregunta: “¿hasta qué punto los datos que nos aportan las tecnologías son importantes para la educación?” (p. 31).

CONCLUSIONES

Los cambios introducidos por la pandemia de la COVID-19 han impactado el ámbito educativo, lo cual conlleva a repensar la idea, diseño y desarrollo del currículo y abordarlo desde las categorías del aprendizaje autónomo y el trabajo colaborativo, mediado por las TAC, que incluya la transversalidad de los principios curriculares y donde el estudiante sea el protagonista del proceso, orientado por el docente. La idea es que esta acción se prolongue, no dependa ni termine con el confinamiento que se vive actualmente.

La reflexión sobre las categorías de lo autónomo, lo colaborativo y las TAC, permitieron asimilar e incorporar nuevos elementos conceptuales que ayudarán a fortalecer los procesos educativos y romper con el tipo de educación bancaria y promover una que forje actitudes emancipadoras y críticas.

A nivel personal quedan reflexiones y orientaciones por transferir a la práctica pedagógica. Si de las TIC se pasa a las TAC, hay otro eslabón que no se puede perder de vista y son las Tecnologías del Empoderamiento y Participación -TEP- a donde se debe proyectar al estudiante, como ciudadano con responsabilidades éticas, civiles y morales que se forjan desde la escuela.

El tema de la innovación educativa transita necesariamente por su relación con las tecnologías en la sociedad actual globalizada y marcada por el dominio de la información y el conocimiento, donde el aspecto tecnológico se ha convertido en un escenario importantísimo para el desarrollo de competencias.

Cabe resaltar la relación interesante y necesaria entre innovación y la investigación. La primera sin la segunda corre el riesgo de no avanzar y en el peor de los casos involucionar; y como fruto del hecho investigativo se debiera llegar a producir cambios que transformen las diversas realidades y dimensiones de la existencia.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Burke Johnson, R.; Christensen, L. (2014). *Educational Research. Quantitative, Qualitative and Mixed Approaches*. 5th edition. SAGE Publications.
- Cabero-Almenara, J. y Martínez, A. (2019). Las Tecnologías de la Información y Comunicación y la formación inicial de los docentes. Modelos y competencias digitales. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(3), 247-268. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/74491/45286>
- Cabezas González, M., Casillas Martín, S., y Martín de Arriba, J. (2016). Experiencias de trabajo colaborativo mediante Tecnologías de la Información y la Comunicación entre profesores. *Revista Portuguesa De Educação*, 29(1), 75-98. <https://doi.org/10.21814/rpe.6996>
- Cabrero García, J. y Martínez, M. R. (1996). El debate investigación cualitativa frente a investigación cuantitativa. *Enfermería clínica*, 6(5), 213.
- Castañeda, L. (2019). Debates regarding Technology and Education: contemporary pathways and pending conversations. RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22(1), 29-39.
- Crispín, M.L., Doria, M.C. y Rivera, A.M. (2011). *Aprendizaje autónomo. Orientaciones para la docencia*. México, DF: Dirección de Publicaciones de la Universidad Iberoamericana.
- Didriksson, A. (2014). La universidad en la sociedad del conocimiento: hacia un modelo de producción y transferencia de conocimientos y aprendizajes. *Revista da Avaliação da Educação Superior*, 19(3), noviembre, 2014, pp. 549-559. Universidade de Sorocaba. Sorocaba, Brasil. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=219132213002>
- García Aretio, L. (2012). *Sociedad del conocimiento y educación*. [Archivo PDF] http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:UNESCO-libros-sociedad_conocimiento/Documento.pdf

García-Gutiérrez, J. (2013). Aproximación ética a La competencia digital. Los niveles de uso y sentido en ámbitos educativos virtuales. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 14(3), 121-145.

LeadingLearner (2019). *7 Principles of Good Curriculum Design*. <https://leadinglearner.me/2019/04/03/7-principles-of-good-curriculum-design/>

Lozano, R. (2011). De las TIC a las TAC: tecnologías del aprendizaje y del conocimiento. *Anuario ThinkEPI*, 5; pp. 45-47. <https://recyt.fecyt.es/index.php/ThinkEPI/article/view/30465>

Margalef García, L. y Arenas Martija, A. (2006). ¿Qué entendemos por innovación educativa? A propósito del desarrollo curricular. *Perspectiva educacional, formación de profesores*, 47, 13-31. [Fecha de Consulta 21 de marzo de 2021]. ISSN: 0716-0488. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333328828002>

Munévar García, P. A. (2019). *Fundamentos de los enfoques curriculares*. [OVA]. https://stadium.unad.edu.co/ovas/10596_24420/index.html

Ortega, E. M. (2008). Aprender a aprender: clave para el aprendizaje a lo largo de la vida. *Tribuna Abierta. CEE Participación Educativa*, 9, 72-78.

Peña Rodríguez, F., & Otálora Porras, N. (2018). Educación y tecnología: problemas y relaciones. *Pedagogía y saberes*, 48. <https://doi.org/10.17227/pys.num48-7373>

Revelo-Sánchez, O., Collazos-Ordóñez, C. A., y Jiménez-Toledo, J. A. (2018). El trabajo colaborativo como estrategia didáctica para la enseñanza/aprendizaje de la programación: una revisión sistemática de literatura. *Tecnológicas*, 21(41), 115-134. <https://doi.org/10.22430/22565337.731>

Roldán Vargas, O. (1999). *El Currículum y su Contribución al Desarrollo Humano y Social. Educar: El Desafío de Hoy*, 109.

Sánchez, I. R. A. (2016). La Sociedad de la Información, Sociedad del Conocimiento y Sociedad del Aprendizaje. Referentes en torno a su formación. *Bibliotecas. Anales de Investigación*, 12(2), 231-239. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5766698.pdf>


Sacristán, J. G. (Ed.). (2013). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Ediciones Morata. Sanz, C., & Hernández, F. (2016). Escenarios de práctica en el currículo: desarrollo e innovación educativa. Habana, Cuba: Editorial Universitaria.

Siemens, G. (2004). *Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital*. https://www.comenius.cl/recursos/virtual/minsal_v2/Modulo_1/Recursos/Lectura/conectivismo_Siemens.pdf

Solórzano Mendoza, Y. (2017). Aprendizaje autónomo y competencias. *Dominio de Las Ciencias*, 3(1), 241-253.

UNESCO (2016). Educación 2030: *Declaración de Incheon y marco de acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa

Vidal Latorre, V. E., y Aguirre García, J. C. (2013). Perspectivas de alteridad en el aula. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 1(38), 5-15.

A pair of hands is shown from the bottom, cupping a small, vibrant green seedling with a few leaves and a small amount of dark soil. The background is a soft-focus landscape of rolling hills or mountains under a bright sky. A dark purple horizontal band is overlaid across the middle of the image, containing the title and author information.

La biopedagogía como transformadora social: una reflexión desde la experiencia

Flor Anyela Escalante Torres.

Maestranda en Mediación Pedagógica en el Aprendizaje del Inglés - UNAD

RESUMEN

Este artículo presenta una reflexión sobre diferentes crisis que está atravesando la sociedad, pero en especial la crisis educativa y, por ende, busca promover una biopedagogía para la transformación de estas realidades, vinculando la ética del cuidado esencial y la pedagogía del amor. Desde estos enfoques humanísticos, se pretende dar luces a diferentes áreas del conocimiento como insumos para las prácticas educativas, con miras al desarrollo de principios éticos y morales, de autoorganización, autorregulación, dignidad, entre otros, con el fin de fomentar la formación de líderes sociales.

PALABRAS CLAVE:

biopedagogía, ética del cuidado, formación integral, sociedad, educación.

ABSTRACT

This article presents a reflection on different crises that society is going through, but especially the educative ones, and therefore, to promote a bio-pedagogy for the transformation of these realities, linking essential ethics and pedagogy of love. From there, these humanistic approaches aim to shed lights on different areas of knowledge as supplies for the educational practices. It is our hope that human beings achieve to develop self-regulation, ethics and morals, self-organization, and dignity among other principles, with the aim to foster the training of social leaders.

KEYWORDS:

bio-pedagogy, ethics of care, integral training, society, education

LA BIOPEDAGOGÍA COMO TRANSFORMADORA SOCIAL: UNA REFLEXIÓN PEDAGÓGICA

Hoy en día, el mundo está afrontando diferentes crisis globales, ya sean económicas, sociales, políticas, ambientales, de abastecimiento y de salud. Ante estas crisis el ser humano, en su afán de supervivencia, ha cometido daños a la sociedad perjudicando a generaciones que vienen con pasos agigantados a liderar el mundo que les dejemos hoy. Estos cambios son manifestados en diferentes comportamientos que reflejan lo que cada sociedad y, por ende, cada persona lleva por dentro.

Vivimos en un mundo que se encuentra en constante evolución la cual sucede de forma acelerada; por tanto, lo que ayer se presentaba como una realidad y una verdad indiscutible hoy puede que no lo sea. Como una oruga realiza su metamorfosis, logra convertirse en una bella mariposa y abre las alas con el objetivo de cumplir su función, así mismo podemos ser gestores de cambios para las generaciones venideras que pasan su etapa de cúpulas en los colegios para convertirse en miembros productivos de una sociedad, no importa cómo lo hagan ni a qué se dediquen pues lo que se desea es que sus aportes ayuden a mejorar el mundo en el que viven. De todos modos, los miembros de una sociedad tienen roles diferentes e importantes que cumplir. Como el proceso descrito de la mariposa, se espera que las futuras generaciones evolucionen y cumplan su función de transformar la comunidad que les atañe.

Ante la crisis que está enfrentando la humanidad y el deseo que querer una sociedad más justa, más equilibrada, se necesita de una gran tormenta, pero no estamos hablando de una tormenta ambiental, lo que queremos es que la humanidad transforme sus emociones, pensamientos, reflexiones, acciones y todo lo que le concierne y analice

en lo que se está convirtiendo ella misma, es decir nosotros mismos. Pero, como bien dice el dicho, después de la tormenta viene la calma y vemos cómo el sol resplandece en nuestros cuerpos, en nuestras almas. Esperamos así mismo ver cambios que lleven en esperanza, amor para con nosotros mismos y para con la sociedad. En palabras simples, un cambio social se necesita, pero desde el respetar al otro, desde el amor con el prójimo. Estas pequeñas manifestaciones de amor, respeto, tolerancia y paciencia ayudan a construir un mundo mejor. Y aunque estos comportamientos éticos vienen desde casa inicialmente, la escuela ayuda a complementarlos.

Es por eso, que la sociedad, hoy más que nunca, está haciendo un llamado SOS a la educación para que ayude a transformar ese capullo en un bien para la sociedad, aparte de obtener unos conocimientos que le va a brindar a la humanidad para mejorar los estilos de vida, también va a ser un ser humano con principios éticos y morales. (Tébar, 2011. p. 150).

Entonces es aquí donde vemos cómo la ética-moral entrelazan sus brazos con la pedagogía. Desde otro punto de vista, es ver la unión entre la vida y la pedagogía, y que como resultado de esa unión emergiera el término *biopedagogía*. Etimológicamente hablando, el término bio hace referencia a la palabra vida y pedagogía a los procesos de aprendizaje del ser humano. Es decir, que desde la biopedagogía se educa para la vida. A partir de esta se nos ayuda a un mejor vivir con los demás y con nosotros mismos, ya que, si yo estoy bien en todas mis facetas de la vida, eso voy a reflejar para con los demás.

Como se dijo anteriormente, en esa búsqueda de transformación la educación no ha sido la excepción. En los últimos años han cobrado vida múltiples enfoques, paradigmas,

prácticas educativas, metodologías, métodos de enseñanza y aprendizaje. Retomando el ejemplo de la mariposa, se espera que cada pupa sea una mejor versión que la anterior, es decir con cada estudiante que toquemos logremos cambiar su mundo positivamente y por consiguiente el nuestro también. En gran parte el docente tiene mucho protagonismo con la tan anhelada transformación social y educativa. Más adelante hablaremos de su rol en el mundo de hoy.

Desde el punto de vista de algunos autores que ya han estudiado el término biopedagogía, “la biopedagogía del aprendizaje posee un amplio sentido de compromiso ecológico y social, y se estructura desde el cambio y potenciación de quien aprende. (L. E. Flores, G. Flores, Jiménez, Madrigal, y Perearnau, 2009, citado en Flórez, 2012, p. 86). Para Medina, citado en Devia-Cárdenas, J.A (2018) “biopedagogía es un aprender de la vida y vivir aprendiendo. Es una relación dinámica y creativa entre el vivir, el aprender de los procesos y las comunidades en contextos concretos” (p. 182). Del mismo modo, Varela y Maturana aportan a este término desde la autopoiesis expresando que “auto” significa sí mismo, es decir desde el punto de partida, en este caso nosotros y “poiesis” creación, producción. En otras palabras, como la vida se auto-crea, como nosotros mismos producimos, transformamos vida en un nicho. Para Maturana (1995) un sistema autopoietico sería el conformado por las instituciones educativas ya que, es un sistema por el cual esta conformado por organismos que se están relacionando y autoformándose (p. 95).

Es de esta manera es como pueden ser entendidos los procesos de mediación biopedagógica en el ámbito educativo, prevaleciendo el respeto, las diferencias, la libertad de expresión, la autonomía, la diversidad y el cuidado por el otro. Así es como la

biopedagogía hace parte del cambio social que se necesita, desde su holismo permeando todas las dimensiones de la vida.

En este orden de ideas, la biopedagogía ayuda a facilitar los procesos de enseñanza-aprendizaje en todas sus áreas del conocimiento. La biopedagogía lleva de la mano a cada una de las disciplinas, guiándolas, moldeándolas, para que sean incorporadas dentro de cada organismo de una manera armoniosa y dinámica para que así luego los educandos permeen en sus procesos de interacción con los demás estos conocimientos y principios adquiridos.

Desde esta perspectiva mediadora tenemos el gran compromiso de mediar con la sociedad y las diferentes disciplinas del conocimiento. Es aquí donde empieza nuestra gran labor de saber buscar un equilibrio entre el conocimiento que se desea mediar y la autorregulación emocional con el otro. Es decir, cómo mediamos unos ciertos contenidos que nos exige el sistema a unos organismos, o sea a unos estudiantes, sin dejar de un lado el reconocimiento a los procesos autopoieticos que son de gran importancia para el desarrollo humano o cómo las instituciones educativas promueven desde su misión una ética del cuidado para la sociedad. Esta triada se puede ver en la figura 1.



Figura 1. Triada para la formación integral.

Algunos se estarán cuestionando, ¿es mediar o es enseñar? Bien, Contreras (1995) en su artículo donde critica el enfoque tradicionalista y escuela nueva, expresa que a partir de allí es que surge la mediación pedagógica, no como cambio de nombre sino como un cambio de paradigma que “la mediación pedagógica entendida en los términos del enfoque de reconstrucción del conocimiento, representa una síntesis de las posturas opuestas representadas por el énfasis en la enseñanza o el aprendizaje de los dos primeros enfoques” (p. 14). Del mismo modo, Ferreira (2006) citado en Parra F. y Keila N. (2010) afirma que la mediación pedagógica “es la exigencia clave de los procesos educativos como el estilo metodológico que posibilitará el desarrollo de las capacidades distintivas del ser humano: pensar sentir, crear, innovar, descubrir, y transformar” (p.120).

Entrando un poco al mundo de la cognición, se dará una pequeña aproximación a cómo el aprendizaje se desarrolla en el cerebro. Cognitivamente el aprendizaje inicia desde el cerebro humano, cuando las neuronas se estimulan con una nueva información proveniente del exterior, interrelacionándose con las demás para producir nuevas experiencias. Al respecto, Velásquez, Remolina y Calle (2009) hablan sobre el proceso de aprendizaje del cerebro resaltando que “al cerebro le estimulan los cambios, lo desconocido excita las redes neuronales. Por esa razón los ambientes fluidos y variados despiertan la curiosidad favoreciendo el aprendizaje. Para el desarrollo cerebral es muy importante la riqueza de estímulos y emociones positivas” (p. 336). Por esa razón es muy importante que el ser humano esté en constante aprendizaje para aprovechar todas las ventajas que tiene frente al desarrollo neuro pedagógico del aprendiz.

Teniendo en cuenta todo lo dicho anteriormente, entonces como docente surge una duda. ¿Cómo contribuyo desde mi área de

enseñanza, el inglés a una biopedagogía para el desarrollo social de cada aprendiz? Al responder esta pregunta hemos de tomar nuestro tiempo y reflexionar, sobre nuestro vivir en el aula de clase y preguntarnos también ¿Qué personas, individuos o como lo llamó Maturana, qué organismos necesita la sociedad para convivir armoniosamente? Asimismo ¿Cómo contribuyo desde mi práctica pedagógica para el bienestar de todos? En fin, son muchas las preguntas que arroja nuestro proceso de reflexionar sobre nosotros mismos. Es una de las habilidades que tiene el ser humano, cuestionarse a sí mismo y a partir de allí tomar las acciones pertinentes para lograr su objetivo.

Para dar respuestas a estas preguntas, es importante citar a Freire, uno de los pedagogos contemporáneos que ha hecho grandes contribuciones a los procesos de enseñanza-aprendizaje. En su propuesta, pedagogía del amor, Freire citado en Romao (2019) resalta este acto de amar como la vértebra de la educación tan anhelada y la emancipación de los enfoques tradicionalistas. Así mismo Devia-Cárdenas, J.A. (2018) señala que educar con amor es un “ingrediente vital para enseñar, pues se involucra el cuerpo y la mente como un nicho vital en el entretejido que transforma al aprendiente y su entorno hacia la construcción del mundo que quiere para sí y para los demás” (p.184). En este sentido, estos autores hacen una invitación, primero que todo a amarnos y a amar al otro, y segundo a respetar, a dialogar y aceptar cómo somos y cómo son los demás. Como mediadores debemos propiciar un ambiente de aprendizaje armonioso, cálido, amigable, donde los estudiantes se sientan a gusto por aprender; donde ellos se sientan libres para expresar sus ideas y emociones y que estas sean respetadas. Por eso, antes de que un docente empiece su labor pedagógica debe propiciar las condiciones mencionadas para que la clase sea armoniosa y fructífera. En palabras de Ospina (1999) “el ambiente es

concebido como una construcción diaria, reflexión cotidiana, singularidad permanente que asegura la diversidad y con ella la riqueza de la vida en relación” (p.94).

Una vez establecido un ambiente de aprendizaje agradable, el docente de inglés puede proceder a su práctica pedagógica. Pero esta esta mediación debe girar en pro de las necesidades educativas que tenga el aprendiz o que necesite para poder desenvolverse en su vida cotidiana y laboral también. El docente de inglés no debe enseñar una serie de contenidos descontextualizados o tomados de otra institución. El rol del docente debe ser un agitador de conocimientos, que constantemente cuestione el currículo, y evalúe su práctica; un diseñador de recursos para el aprendizaje, ya sean físicos y/o virtuales; un docente que no sea del común, un docente que promueva procesos meta-cognitivos, que motive a sus estudiantes a ser mejores cada día. Un artículo titulado *Perfil profesional idóneo del profesor de lengua extranjera: creencias del profesorado en formación*, enlista una serie de cualidades y actitudes del docente de inglés. En este se recalca que el docente de idiomas “debe ser competente no solo desde el punto de vista lingüístico-comunicativo, sino también desde lo pedagógico y metodológico” (Martínez Agudo, 2011, p. 7).

Por lo tanto, no hay cabida para el docente tradicionalista que no quiere salir de la caverna de Platón, que no quiere quitarse las cadenas de miedo, tristeza, dolor y, es más, no quiere quitarse la venda de los ojos y ver que hay un mundo que puede ser mediado a través del amor y la sabiduría.

Desde mi experiencia como docente de inglés me he dado cuenta de que la ética del cuidado ha sido una herramienta indispensable en mi labor de mediadora. Estos

ingredientes que he mencionado durante este discurso son indispensables para obtener la tan anhelada transformación social que se desea. Para mí, los estudiantes son seres humanos a quienes debemos ayudar en su formación personal desde nuestras áreas de conocimiento. El inglés es un área que puede aportar, al desarrollo lingüístico, social, político, educativo ético-moral, es decir una socio-construcción para ayudar a transformar ciudadanos íntegros. Gracias a la dinámica que el inglés por sí mismo trae, se pueden fortalecer los aspectos mencionados. Por ejemplo; en mis prácticas pedagógicas les proveo una serie de recursos a mis estudiantes para que aprendan. Enseñar inglés no solo se aprende en un salón de clase; se aprende en el contexto, cuando escuchamos música, en los avisos, en películas, en los libros, en los juegos, en las páginas sociales, en los celulares, etc. Estos últimos recursos sí que llaman la atención en los estudiantes. Desde allí se puede crear dinámicas o estrategias para captar la atención de ellos.

Para nadie es un secreto que la tecnología llegó a cambiar nuestras vidas y hemos visto cómo esta es una puerta al conocimiento. Sin entrar mucho en detalle, la tecnología y la educación cada vez más cierra las brechas de analfabetismo. Sin duda, los individuos que tengan acceso al internet se van a encontrar con un mar de información. Por eso dentro de las propuestas que he venido planteando es casi que obligatorio emplear la tecnología en los procesos de enseñanza aprendizaje de inglés o en cualquier disciplina. Como bien dice Delgado (2013) el internet es un recurso de libertad para los aprendices, porque los empodera al estar expuestos al conocimiento de forma individual, ágil y dinámica (p. 519). En este orden de ideas la tecnología y el inglés prometen ayudar a los procesos de formación.

A MODO DE CIERRE

Hasta el momento podemos decir que la biopedagogía, el cuidado esencial por el otro, es decir la pedagogía del amor y desde la enseñanza-aprendizaje del inglés, se deben interrelacionar para ayudar al individuo a desenvolverse en el mundo de hoy. Donde esta triangulación le va a brindar al educando unos principios, ya sean de ética o moral, de pedagogía, de amor, de conocimiento para su desarrollo personal.

Sin embargo, es importante recalcar que nuestra labor como docentes no termina con los años que le dediquemos a la educación. Adquirimos un compromiso social y este es para toda la vida; a un sí llegamos a la tercera edad, tenemos el deber para con nuestras siguientes generaciones. Enseñar, educar, mediar, transformar, no son actividades simples de solo ir a clase e impartir unos conocimientos. Esta ardua labor se requiere de un amor por el otro, de amar a la sociedad de la que somos partícipes; de cuidarla y amarla.

Los mediadores del siglo XXI deben ser mediadores comprometidos con la misión que escogieron. Es decir, transformadores del conocimiento y la sociedad; aunque esta labor no es fácil, tampoco es difícil. Nuevamente se hace un llamado entusiasta al docente de inglés o de cualquier otra disciplina, a que salga de la caverna de Platón y se impregne de los nuevos enfoques que surgen diariamente. Mediadores del nuevo siglo, no hay una receta que diga cuáles son los pasos para ser un excelente mediador. Como bien se dijo al principio, vivimos en un mundo transformador de verdades, de conocimientos, de falacias y afirmar una fórmula para que sean docentes perfectos sería estar cerrando las puertas a los docentes que vienen en camino. De los errores también se aprende y se llega a la verdad. Los docentes de hoy en día deben emprender un viaje donde van a descubrir muchos insumos, recursos o ingredientes que les van a ayudar a formarse como mediadores del conocimiento y de la sociedad. Estos docentes no deben temerle al riesgo de innovar, crear o experimentar ya que de allí vienen los grandes educadores, o sea, los grandes transformadores.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Contreras, I. (1995). De la enseñanza a la mediación pedagógica ¿Cambio de paradigma o cambio de nombre? *Revista Educación* 19(2), 5-15. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/8452/7979>
- Delgado, A. (2013). Pedagogical Mediation and Learning. *Revista de Lenguas Modernas*, 19, 513-522. Universidad de Costa Rica. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/rlm/article/view/14033/13339>
- Devia-Cárdenas, J. A (2018). La biopedagogía: una mirada reflexiva en los procesos de aprendizaje. *Praxis & Saber*, 9(21), 179-196. <https://doi.org/10.19053/22160159.v9.n21.2018.7862>
- Flores, L. (2012). Aprendencia en la docencia y construcción de conocimiento bio-pedagógico. *Educare*. 16(2). 85-93.
- Humberto, M. y Varela, F. (1995) *De máquinas y seres vivos*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria S.A.
- Martínez Agudo, Juan de Dios (2011). Perfil profesional idóneo del profesor de lengua extranjera: creencias del profesorado en formación. *Centro de Estudios Educativos*. 1(2). 103-124. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27021144004>
- Ospina, H. (1999). *Educación, el desafío de hoy: construyendo posibilidades y alternativas*. Bogotá: Editorial Magisterio
- Parra F. Y. Keila N. (2010). El docente de aula y el uso de la mediación en los procesos de enseñanza y aprendizaje. *Investigación y Postgrado*, 25(1),117-143. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=658/65822264007>.
- Romao, J. E. (2019). Pedagogía del amor: Paulo Freire. *Didactive*. 5, 73-84. DOI: 10.1344/did.2019.5.73-84
- Tebar, L. (2011). *La mediación a través de los elementos del mapa cognitivo. El profesor mediador del aprendizaje* (2nd ed. 129-160). Bogotá D. C.: Editorial Magisterio.
- Velásquez Burgos, B, M, Remolina de Cleves, N, y Calle Márquez, M, G (07 de septiembre de 2009). El cerebro que aprende. *Tabla Rasa*. 11. 329-347 <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=396/39617332014>

Taking English language learning for a walk: some bio-pedagogical considerations for mediating English language learning outside the classroom.

*Llevando el aprendizaje del inglés de paseo: consideraciones biopedagógicas
para mediar el aprendizaje del inglés fuera de las aulas*

Juan Carlos Acosta

Maestrando en Mediación Pedagógica en el Aprendizaje del Inglés - UNAD.



ABSTRACT

The purpose of this article is to address some considerations for pedagogical strategies that can take English learning outside the classrooms through a perspective based on the principles of bio-pedagogy and the teacher mediator that focus on the development of the human being from the culture of love, respect, cooperation, co-inspiration, and care for the other; and that emphasize the importance of creativity, emotions and above all the individual as a key player in the process. Likewise, this article exposes the important role of online technology by proposing some pedagogical mediations for teaching English outside the classroom.

KEYWORDS:

bio-pedagogy,
mediation,
technology,
language
learning, learning
beyond the
classroom

RESUMEN

El propósito de este artículo es el de abordar algunas consideraciones para la formulación de estrategias pedagógicas que puedan llevar el aprendizaje del inglés fuera de las aulas a través de una perspectiva basada en los principios de la biopedagogía y del profesor mediador que se centran en el desarrollo del ser humano desde la cultura del amor, el respeto, la cooperación, la coinspiración, y el cuidado por el otro; y que enfatizan la importancia de la creatividad, las emociones y sobre todo al individuo como actor fundamental del proceso. De igual manera, este artículo expone el importante papel de la tecnología online al proponer algunas mediaciones pedagógicas para la enseñanza del inglés fuera del aula.

PALABRAS CLAVE:

biopedagogía,
mediación,
tecnología,
aprendizaje
de idiomas,
aprendizaje fuera
del aula.

INTRODUCTION

If authentic English use available on online multimedia sources (informal setting) and the one available in formal instruction (formal setting) are compared, it could be argued that the one provided inside the classrooms offers more possibilities for learning since it is carefully designed and selected for this purpose. However, learners' exposure to authentic interactions out of the classrooms has proven to be of great importance in language learning since this seems to account for the success of many English learners out there (Nunan, 2014; Richards, 2015). Kuure (2011) exemplifies this by making an interesting observation about the role of English in Finland and argues that Finnish young people voluntarily expose themselves to the English language outside the classroom to accomplish personal goals like unlocking a game level through "walkthroughs", understanding a movie or song, or even to read manuals or instructions. Consequently, Finnish young people seem to be more fluent in English compared to learners from south Europe (Richards, 2015).

Although this is true in many European countries due to the advent of the internet, the so-called pop culture, and the different multimedia platforms in English (as cited in Richards, 2015), this is arguably the case for most English learners in Latin American countries like Colombia. In these countries, the primary language input still comes from the classrooms where opportunities for authentic interaction are often scarce. This may be due to two phenomena. First, multimedia sources, digital platforms, and recreational online activities are either originally in Spanish or dubbed into Spanish which limits opportunities for comprehensible input outside the classroom (Richards, 2015); and second, most learners and teachers still seem to think of English learning as a very technical activity making formal classroom ins-

truction to remain as the primary source of language learning.

However, the "art of teaching a language" is constantly evolving resulting in the shift of fundamental assumptions and principles regarding the way how a language is learned, the role of grammar, and the role of the students and the teachers. We have moved from grammar-focused and teacher-centered classrooms to more communicative learning environments where the learner is at the very center of *everything*. English language teaching can no longer focus only on teaching linguistic elements, let alone mere grammar, but on creating meaningful learning experiences based on real-life scenarios or situations that are relevant to learners, and in which they can develop metacognitive, social, and human skills.

Accordingly, this paper attempts to provide important considerations and context for teachers who are willing to explore meaningful learning strategies that use authentic English input available outside the classroom not only to support formal instruction but also to create pedagogical mediations that can help turn the idea of English teaching from a technical activity, into a mission to mediate English learning experiences beyond the classroom toward human development. These considerations are based on current language teaching principles and bio-pedagogical characteristics that promote the development of individuals in terms of their creativity, emotions, feelings, caring for others, identity, and compassion (Devia, 2018).

A BIO-PEDAGOGICAL PERSPECTIVE ON LANGUAGE TEACHING

Maturana (2015) argues that people are biological-cultural beings, or "molecular autopoietic beings" that live as languaging individuals who usually care for what happens around them because of their effect on other people, other living beings, and on the bios-

phere. The concept of “Autopoiesis” was coined by this author to describe the system in which the dynamic of molecular-production processes occurs to constitute a self-producing entity. In other words, this term explains how living beings are discreet units, and gives an idea of the fundamental conditions for life. Another way in which this term can be understood is that of autopoietic systems which are the producer and the product at the same time. However, this term is also extremely connected with the external factors that allow an organism’s autopoietic system to continue its realization.

From this biological perspective, the concept of autopoiesis in language learning can refer to two major aspects. 1) the system in which the dynamic language learning processes occur in a learner as a unity (a whole system), and not just in one area of the individual. 2) autopoiesis is a dynamic system that allows learners to construct, destruct, modify and reconstruct their knowledge through their “ecological niche”. An ecological niche is the medium or environment that enables an organism’s autopoietic system to occur, or in other words, the organism’s very existence (Maturana, 2015). Storch (2008) defines ecological niches as the relational positions of organisms in their environments or biomes. Consequently, and from the ecological perspective of language learning, an ecological niche refers to the learners’ environment. Learners coexist with other learners, individuals, situations, infrastructures, and all kinds of elements and circumstances. Hence, learners constantly acquire knowledge through their interactions with their niches, and when the right conditions are met.

Maturana (2015) also introduced the term “dynamic architecture” which refers to the ability of organisms’ molecular architecture to participate in its own transformation of the entity itself along with its sensory-operational relational dynamic. Individuals’ structures are

in constant change, and therefore their relation to their ecological niche is dynamic too. This is an interesting concept if seen from the English learning perspective since learning a language is not a static process. On the contrary, learning a language is an active and dynamic process. “What I know today is not the same as what I will know tomorrow”. People are always learning and the way how people learn also changes in response to the learning niche and the learner’s “architecture”.

Maturana (2016) and Tebar (2011) provide an important theoretical background for effective pedagogical mediation. Maturana, from his bio-cultural perspective of systematic consequences of our evolutionary natural drift and molecular autopoietic systems; and Tebar, from his call for pedagogical mediation through the cognitive map of 6 parameters (content, modality of language, mental operations, cognitive functions in the phases of mental act, complexity level, and abstraction level). These two perspectives provide strong theoretical and epistemic insight on the individuality of learners, as well as guidelines for effective mediated intervention.

As observed above, bio-pedagogy centers the educational practice on the students as the most important actors in the process, each one carrying a particular context and experiences. Therefore, education must respond to the necessities of the learners, but it cannot only concentrate on learning but on the students as individuals using a holistic perspective focused on love, caring, and communication “the new talk” where students can learn how to live (Devia, 2018). Hence, bio-pedagogical practices do not focus on making the student a better learner, but rather a better human due to their holistic approaches based on love, feelings, awareness, and the care for others, which undoubtedly should eventually lead to the modification of the learner’s metacognition, critical thinking, and learning processes.

Mediated language learning strategies beyond the classroom that take on a bio-pedagogical approach must be orientated towards the sensibilization, commitment, and relational attitudes that highlight and promote participation, cooperation, and co-inspiration from kindness, corporality, and the ethics of care (Castillo & Castillo, 2013). This perspective requires to emphasize the fundamental characteristics that make learners social humans as well as the very essence of pedagogy as a formative science in function of life itself.

CONSIDERATION AND CHALLENGES FOR MEDIATING ENGLISH LEARNING OUTSIDE THE CLASSROOM

The idea that learning English is an obligation in a program's curricula, or that it is something impossible to do is a recurrent thought that most students seem to have. Unfortunately, this perception appears to be deeply rooted in the students' minds. The mediation of learning strategies that take English learning outside the classrooms do not have to overturn this belief at once, nor should this be their objective. However, the overall results of these strategies may have a positive impact on the participants' perception that could be the starting point for a complete change in their mindsets regarding English learning.

These cognitive modifications in the students regarding their English learning perception can lead to the development of autonomy, and self-regulated strategies through direct exposure to the language in a meaningful way. Tebar (2011) states that a mediator seeks to make cognitive modification through his or her mediation in the learners' disposition for learning while creating direct exposure to external stimuli. It is important that teaches

do not only focus on the content they will teach to their students, but also on cognitive modification-driven strategies that teach their students how to be autonomous when learning English because a learner's success mostly depends on what he or she does to learn the language outside the classroom.

To design and mediate excellent English language strategies beyond the classrooms, teachers need to reflect on their abilities to implement bio-pedagogical characteristics, and to keep up to date regarding the new trends in language teaching and mediations. A self-reflective English teacher opens the door to constant training and development which allows him or her to create their own approach to teaching – one that responds not only to the curriculum and educational policies but also to societal and students' needs. Therefore, deeply understanding the processes that are involved in second and foreign language learning, and how to teach a language from a culture of love, respect, and care for others are additional important challenges that teachers must face when designing and mediating excellent English pedagogical strategies outside the classroom.

Nevertheless, despite the widely accepted approaches to language teaching like CLT, the notion of a post-methods era, and the advantages of bio-pedagogy, most teachers struggle to incorporate exploratory and reflective approaches to teaching, and still view the classroom as the only environment where learning can occur. Consequently, most teachers limit their practice to transmitting the course content through grammar-based instructions without considering appropriate mediations. Providing students with the most appropriate learning environment should be the main goal of every language teacher.

ENGLISH LEARNING EXPERIENCES AND STRATEGIES MEDIATED OUTSIDE THE CLASSROOM

Different technological and multimedia resources in English are wildly accessible nowadays in Colombia that could provide students with authentic English. Internet television through video streaming platforms such as Netflix, Amazon Prime, and YouTube is a very common and valuable source of real, everyday English input that most students have access to, but very few use it in the target language. Mediating strategies and activities that promote this out-of-class resource to increase the intensity of exposure, authentic spoken English input, and overall intake as support for classroom instruction is a pedagogical opportunity that is worth experimenting with.

When mediating new activities or learning strategies beyond the classroom, it is important to make sure that they complement the existing content and learning processes, and that they contribute to progress assessment. An excellent way to do this is by creating meaningful learning experiences full of intentionality, and that are enticing for the students. They must carry new and affective meaning; they must be based on bio-pedagogical principles, and they must have a sense of transcendence for the learners since their purpose should be to make meaningful and life-lasting cognitive modifications. These activities or tasks can help personalize learning as they integrate skills, guide collaboration, and develop strategies to facilitate understanding. Here is a list of ideas for mediating pleasant English learning experiences outside the classroom.

Field trips/immersion trips. A good English language teacher/mediator must be able to think out of the box. This can have a literal meaning if, by box, we mean the classroom. English teachers can build strong profes-

sional networks throughout the years, and they can use this as the basis for powerful mediating language strategies outside the classroom. Teachers from two different educational institutions could work together to create a field or immersion trip for their students. Depending on how well these trips are structured, this could create opportunities for students to interact in the target language with other students from different backgrounds, and in an authentic setting.

Pen friendship: Technology brings people closer and shortens distances. In the past, having a penfriend was not uncommon for educational practices, but waiting for a letter to arrive was not practical for a language class. Today, a good idea to mediate language learning outside the classroom is to have students from two institutions exchange experiences through social media or instant messaging apps. This could be monitored by the teacher and clear objectives and purposes could be established. Other interacting tools are websites like www.speaking24.com where learners can get in contact with English learners around the globe through skype. Students could be asked to make an interactive presentation about the different cultures they encounter on this site.

Multimedia and technology tools. In general, multimedia and technology are two important resources that offer authentic language and opportunities for real interaction. Different platforms and tools can be found on the web, and they are not always accessible from the classroom, for example, Storycorps. Storycorps is an online platform that aims to preserve and share humanity's stories to build connections between people. This platform offers language learners opportunities to learn about different cultures and backgrounds as well as authentic English in the form of short videos and their scripts. Students can also interact with other people through comments and more.

FINAL REFLECTIONS AND CONCLUSIONS

Richards (2002) presents an interesting reflection on the shift that second and foreign language teaching has undergone over the past 30 years, expounding the notion that it is an ever-changing and dynamic field. What were considered cutting-edge ideas and practices a couple of decades ago are now considered outdated and have fallen out of favor among teachers and academics. Consequently, pedagogical mediation in English is also destined to evolve in the future, probably taking a step towards language learning outside the classroom through online multimedia technologies.

Therefore, the use of online multimedia and communication technologies as a resource for autonomous language learning outside the classrooms is likely to become a pressing issue in the language teaching field. Thus, Colombian schools and universities need to examine how their students learn

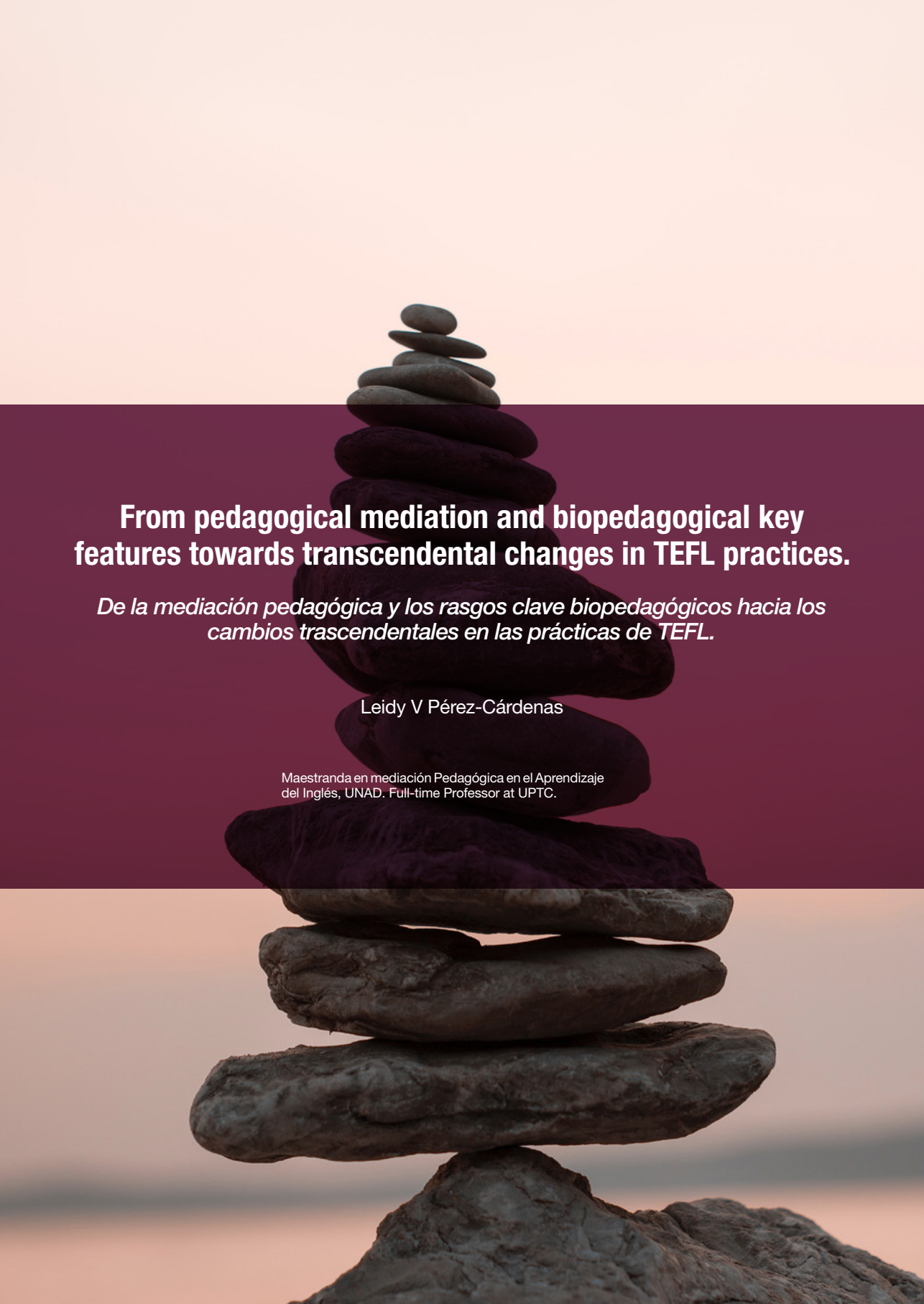
through these technologies in out-of-class environments to design new approaches to language learning based on contemporary perspectives of learning such as the bio-pedagogical principles. This, to ensure that the aim of these new approaches is not only the development of communicative skills, but also the development of human beings while providing spaces for accepting, and legitimizing the student through the biology of love, caring, and respect. Learning cannot take place in an environment that promotes fear, sadness, or frustration, but in one that promotes life, wellbeing, emotions, feelings, and meaningful interactions.

Finally, teachers must be open-minded and move towards more creative practices. Being a mediator is about being creative, thoughtful, and organized when planning meaningful learning activities not only to promote learning but also to promote cognitive modification in the students and their perceptions about what is being learned and how is being learned.



REFERENCES

- Castillo, I., & Castillo, R. (2013). La mediación biopedagógica desde una perspectiva ética. *Revista electrónica Educare*, 17(2), 111-121. http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-42582013000200008&lng=en&tlng=es
- Devia, J. (2018). La biopedagogía: una mirada reflexiva en los procesos de aprendizaje. *Praxis & Saber*, 9(21), 179-196. <https://doi.org/10.19053/22160159.v9.n21.2018.7862>
- Kuure L. (2011) Places for Learning: Technology-mediated Language Learning Practices Beyond the Classroom. In: Benson P., Reinders H. (eds) *Beyond the Language Classroom*. Palgrave Macmillan, London. https://doi.org/10.1057/9780230306790_4
- Maturana, H., Yáñez, X., & Muñoz, S. (2016). Cultural-Biology: Systemic Consequences of Our Evolutionary Natural Drift as Molecular Autopoietic Systems. *Foundations of Science*, 21(4), 631-678. <https://doi.org/10.1007/s10699-015-9431-1>
- Nunan. D (2014). Beyond the Classroom: A case for Out-of-Class Language Learning [Archivo en PDF]. *National Symposium on Japanese Language Education Proceedings.*, 28-37. <https://nsjle.org.au/nsjle/media/2014-NSJLE-00-ALL-PROCEEDINGS.pdf>
- Richards, J. (2002). 30 Years of TEFL/TESL: A personal Reflection. Singapore. In *RELC Journal*, 33(2) 1-36.
- Richards, J. C. (2015). The changing face of language learning: Learning beyond the classroom. *RELC Journal*, 46(1), 5-22. <https://doi.org/10.1177/0033688214561621>
- Storch, N. (2008). Metatalk in a pair work activity: Level of engagement and implications for language development. *Language Awareness*, 17(2), 95-114. <http://dx.doi.org/10.1080/09658410802146644>
- Tebar, L. (2011). Los fundamentos del paradigma mediador. In *El profesor mediador del aprendizaje* (2nd ed.) 55-98.



From pedagogical mediation and biopedagogical key features towards transcendental changes in TEFL practices.

De la mediación pedagógica y los rasgos clave biopedagógicos hacia los cambios trascendentales en las prácticas de TEFL.

Leidy V Pérez-Cárdenas

Maestranda en mediación Pedagógica en el Aprendizaje del Inglés, UNAD. Full-time Professor at UPTC.

ABSTRACT

The present article offers a literary review and description of the educational mediation notions and their relationship with the Bio-pedagogy features in education. This description is specifically oriented to the crucial changes in education that have also affected the TEFL practices. In a nutshell, the purpose here is not to portray a teacher's model but to be concerned about some features that would encourage the teaching experience with pedagogical mediations. The bibliographic search method was performed through the ERIC, SCIELO, SAGE, and Editorial Magisterio databases. The exploration was developed under the following stages: familiarization with the content of the documents, preliminary classification, selection and extraction of the most relevant information, verification of the concepts, and synthesis of the information. Pedagogical mediation occurs here when apprentices' emotions and identities become the main pretext to mediate meaningful learning activities attending their second language needs. Finally, this article presents a personal concern about pedagogical mediation in my mediation experience.

KEYWORDS:

bio-pedagogy, Mediation, TEFL, creativity, Colombia, education

RESUMEN

El presente artículo ofrece una descripción orientada a las nociones y cambios cruciales en la educación que también han afectado las prácticas de TEFL y una reseña literaria de las nociones de mediación educativa y su relación con las características de la biopedagogía en la educación. El propósito aquí no es retratar el modelo de un profesor, sino preocuparse por algunos rasgos que alentarían la experiencia de la práctica de cada uno con las mediaciones pedagógicas. El método de búsqueda bibliográfica se realizó a través de las bases de datos ERIC, SCIELO, SAGE y Editorial Magisterio, y se desarrolló en las siguientes etapas: familiarización con el contenido de los documentos, clasificación preliminar, selección y extracción de la información más relevante, verificación de los conceptos y síntesis de la información. La mediación pedagógica tiene lugar aquí cuando las emociones e identidades de los aprendices se convierten en el principal pretext para mediar en actividades de aprendizaje significativas que atiendan a sus necesidades en la segunda lengua. Finalmente, este artículo presenta una preocupación personal sobre la mediación pedagógica basada en mi experiencia.

PALABRAS CLAVE:

biopedagogía, mediación, TEFL, creatividad, Colombia, educación.

INTRODUCTION

The theoretical approach to the development of teaching is a dynamic process that incorporates new concepts and terminologies, among which mediation stands out, a term used in current educational discourse as a new paradigm that reconsiders the teaching task, where the student appropriates the scientific knowledge built with the teacher's support (Contreras, 2010). This article aims to analyze and discuss the theoretical and conceptual context of Pedagogical Mediation as part of a new Bio-pedagogical approach.

“The pedagogical mediation is a useful tool to help the actors of education to interpret these experiences and realities” (Delgado Alvarez, 2013, p.514). Pedagogical mediation is the treatment and expression of contents to make the educational process possible where creativity, expressiveness, and relationally are the main features of this expression (Gutiérrez, P. F., Castillo, 1993). The teacher, as a mediator not only sets the learning goals, objectives or organizes and directs the pace of the course, thus generating responsibility and discipline. However, they design the learning process-oriented to propose strategies based on interaction so that all the apprentices participate in their learning process. The mediating teacher acts as an intermediary between the contents and the student, offering help to discover the meanings shared through the contents.

Our task as a pedagogical mediator transcends the mere transmission of content. Instead of offering content as “the finished knowledge,” we must offer strategies that stimulate students to assume the process of knowledge construction by themselves.

PEDAGOGICAL MEDIATION BASIS

Before going specifically into mediation criteria, it is essential to understand what this matter is “the act of meditating means to be a conciliator between knowledge and the learner” (Delgado Alvarez, 2013, p.515). Mediation is only achieved by giving greater participation to the praxiological (know-how), ethical (know how to be), and cognitive (know how to know) components of the educator (Belmonte *et al.*, 2016). Going deeper, Feuerstein (1986) came up with the teacher's role, not as a transmitter of knowledge but a coach of apprentices (as cited in Torres, 2005). By the 1990s, mediators were seen to be dealing primarily with disadvantaged adolescents and children (Asmali, 2018). “Pedagogical mediation is the procedure by which the “mediator,” one of the three members of the triad: teacher-student - content, manages to facilitate the resolution of the cognitive conflict between the other two intervening parties.” (Bettendorff, 2004). All pedagogical mediation offers different theoretical and methodological proposals that allow diverse student interactions (Salas-Cabrera, 2017). On the other hand, authors such as refer to pedagogical mediation and scientific knowledge as a fundamental element to develop competencies for scientific, critical, and reflective thinking in students, adequate to the scientific needs of today's society (León-León & Zúñiga-Meléndez, 2019). Most of these postulates agree on the importance of the role of the teacher conceived as a transformer, trainer and facilitator; the mediator is an entity in charge of perceiving the reality of the target individual and not of the target knowledge.

ENGLISH PEDAGOGICAL MEDIATION IN COLOMBIAN EDUCATION

Looking at what Colombian education is within the public and private, and middle and higher education, I can state that there are countless differences in the mediation of learning in each sub-setting. Private high schoolers enjoy greater benefits and resources that allow the quality of pedagogical mediation in the EFL (English as a Foreign language) learning process; however, it is well known that in this type of population, apprentices' needs are taken for granted, that is why we as mediators should call for awareness of selecting activities for them. "They should not only be meaningful for the mediators' teaching purposes but for the learners' motivation and interest" (Torres Vigoya, 2005, p.). Teacher guidance has a limited but indispensable impact on high school learners' curiosity.

On the other hand, English in higher education has meant hard work for most of the English courses with heterogeneous groups of students enrolled in most programs that are not a bachelor's degrees in languages and with little interest in learning a foreign language, which has led to a concern about carrying out new and innovative methods of pedagogical mediation in English learning. CLIL, ESP, PBL, Critical Thinking, and Literacy are in the list of approaches that have been implemented by university language institutes or centers in charge of promoting and ensuring that these future professionals are proficient in English as a foreign language, B1 as a minimum level for professionals from other than English Teaching programs (Decreto No.3870, 2006)

E-learning has also become a reliable source for acquiring important digital literacy and developing online competencies throughout this change period. Teachers have overco-

me this worthy challenge in my profession by creating opportunities and guiding students to take advantage of digital tools and environments in their English learning process.

A tool kit of ideas to mediate enjoyable English learning experiences in the classroom and beyond.

As language mediators, we must constantly try to improve our praxis day in and day out. Here are some challenges I would consider to improve and develop my teaching or be a better English language mediator.

Students' Motivation.

It is difficult to persuade and maintain students' conviction to learn and use English in a TEFL process. (Richards, 2013b)each of which has different implications for curriculum design. Three curriculum approaches are described and compared. Each differs with respect to when issues related to input, process, and outcomes, are addressed. Forward design starts with syllabus planning, moves to methodology, and is followed by assessment of learning outcomes. Resolving issues of syllabus content and sequencing are essential starting points with forward design, which has been the major tradition in language curriculum development. Central design begins with classroom processes and methodology. Issues of syllabus and learning outcomes are not specified in detail in advance and are addressed as the curriculum is implemented. Many of the 'innovative methods' of the 1980s and 90s reflect central design. Backward design starts from a specification of learning outcomes and decisions on methodology and syllabus are developed from the learning outcomes. The Common European Framework of Reference is a recent example of backward design. Examples will be given to suggest how the distinction between forward, central and backward design can clarify the nature

of issues and trends that have emerged in language teaching in recent years. © The Author(s) states that “The construct of motivation emphasized the importance of individual differences among learners (which also include language aptitude, age, and gender)” (p.12). The most important element that affects learning English is the lack of motivation. Learning EFL implies commitment and awareness (Jin, 2014). Students must set goals; they need to dedicate time and effort to succeed. Many students may find themselves in a situation where they have to learn EFL to get their bachelor’s degree and join postgraduate studies in Colombia or an English-speaking country. However, this is an issue that we, as language mediators, should also overcome as students may develop negative attitudes and perceptions or dislike toward learning English.

Designing a curriculum that meets apprentices’ needs.

Each student is different, they learn at different speeds, and each has his or her way of taking content and remembering it. However, as teachers, the challenge arises when we are expected to apply a fixed curriculum to students with very different needs (Finney, 2011). For example, a student who does not learn from grammar prefers frequent oral practice; others learn by reading texts, listening, or solving problems independently. Therefore, it is important that, as language mediators, we provide learners with tools and content that are adapted to their needs, which makes the design of a learner-centered curriculum emphasizing “individual difference.” (Richard, 2013, p.13).

Creativity as an opportunity for Pedagogical Mediators

Continuing with the suggestions given by Richards (2013), creativity brings a novel stimulating environment that allows

mediators to express themselves in different ways (Sandoval-Obando *et al.*, 2020). In this environment, new or unusual ideas are respected and valued. A context of freedom and autonomy to experiment, make mistakes and evolve. Teachers as guides rather than instructors so that knowledge is discovered rather than learned; lots of play; sensory and emotional education; a system of self-correction and evaluation by goals and progress.

“Creativity depends upon the ability to analyze and evaluate situations and to identify novel ways of responding to them” (Richards, 2013a, p.23). As a facilitator, I could positively influence the students’ curious minds by including strategies or tools that should not be only innovative but touch the heartstrings of young minds, encouraging them to stretch their creativity. English as a foreign language is best taught through creative means when students are encouraged to propose varied ideas. Creativity deals with students’ freedom to explore their creative side, which helps recall the ideas reflected as part of the teaching quickly.

We as mediators have the potential to be creative and innovative; biologically, we are creators, but we need to adapt to the environment in which we live since contexts may or may not encourage creativity; in the specific case of administrative institutions’ support (Devia Cárdenas, 2018). Therefore, it is important to focus the teaching-learning process on transmitting information and content and encouraging curiosity, scientific and literary competencies, and problem-solving. Besides storing information, apprentices must learn to innovate, change continuously, try, make mistakes to become better, question and explore. Teachers will be creative if they stimulate learners’ individual potentialities, mental flexibility, originality, inventiveness, new ideas, autonomy, and emotional and social development.

BEING AN ENGLISH MEDIATOR

Being a language teacher is to make communication channels open positively and effectively in their students so that a learner can achieve the goals they have set under teachers' supervision and pedagogical mediation. English teacher profession has become essential nowadays while learning English has become a priority or concern in all social and educational contexts-

In the profile of the mediating teacher Tebar (2003) touches on a crucial issue within teaching: the pedagogy of mediation and the profile of a mediating teacher who organizes the classroom generates simple and enjoyable motivation (Belmonte *et al.*, 2016). Rather than teaching and learning through transmitting and receiving, the pedagogical mediation approach attempts to help learners construct their knowledge, solve problems independently and understand their thinking processes (Fraser, 2006). This concern implies recentering the teacher from being a transmitter of knowledge to becoming a mediator during the teaching and learning process.

BIOPEDAGOGY LEARNING FOUNDATIONS IN PEDAGOGICAL MEDIATION

Biopedagogy is presented as a humanizing paradigm that allows

“the linking of knowledge to life through the consciousness of the living being, in other words, feeling, perceiving, being moved and reasoning that allows us to build the world, the world we want, the world possible for everyone; knowledge and consciousness are linked in the process of life, it is learning in life and living by learning” (Varela, 2000, p. 37).

Consequently, both Biopedagogy and Pedagogical Mediation are proposals capable of mobilizing all educational realities, and the TEFL context is no exception. Therefore, considering Varelas's statements, and supporting the transforming ideologies of the new education culture, a descriptive perspective of the key aspects of Biopedagogy in Pedagogical Mediation is presented.

Autopoiesis

Maturana's work focuses on a term he coined by combining two words from Greek: “auto” (himself) and “poiesis” (creation). Therefore, living beings are molecular autopoietic systems, that is, molecular systems that produce ourselves, and the realization of that production of ourselves as molecular systems constitute living (Maturana, 2016).

According to Maturana, every living being is a closed system that continuously creates itself and, therefore, repairing itself, maintaining itself, and modifying itself. The prestigious Encyclopedia Britannica, which lists autopoiesis as one of the six great scientific definitions of life, explains: “Unlike machines, whose governing functions are inserted by human designers, organisms govern themselves.” For all the above, the being is autonomous in determining what is relevant and what is indifferent in its learning that not only occurs at the brain level but that the conditions of the environment to an individual is exposed, significantly influences this process

Learning could be considered a psychosocial and biological phenomenon involving all dimensions of the human being: mind, body, and emotion (Mendes Santos, 2020). Therefore, our role as educators is more demanding every day. Our biological development requires it, where the cognitive part is present and the emotional part, largely playing a major role in the learning process and considering that we are human beings. We

combine thought and emotions present in all actions (MacIntyre & Gregersen, 2012).

Ecological niche in learning

“In fundamental terms, biologists speak of organisms when they refer to a single cell or to a closely spatially interconnected group of cells that operate as a single totality, and they speak of a colony, of a community, or an ecological system” (Maturana R. *et al.*, 2016).

Therefore, when talking about learning, it is not only focused on the school, without paying attention to the fact that we learn in all the contexts we develop. It is precisely one of the demands of the education of the XXI century: to support learning in any context and with different agents that enrich the experiences and learning of daily life (Chu *et al.*, 2017)

The ecological niche is each species’s function within a given ecosystem (Kolb, 2015). We need to broaden the vision of learning: we learn in any case and different ways, being in the street, at home, watching T.V., browsing in social networks, participating in social meetings, sharing with neighbors, each situation leaves us a learning process, so we should not think that the only responsible for teaching is the school, and the only thing to learn is the academic content. Each species or population acts and learns under environmental conditions determined by the habitat and the interaction and presence of other species.

Languaging’s role in learning

“We human beings find ourselves doing what we do at the moment that we reflect about what we do, and as we reflect about how we do what we do, we find ourselves being languaging human beings wanting to explain our living” (Maturana R *et al.*, 2016).

Languaging refers to the intuitive nature and use of human language for its expression, the expression of what is understood through speech, “implicit or explicit.” The expression of what we want to say or feel. The conversations, explanations, reflections, and theories want to give that great explanation of life, speak of our present, culture, and reality.

Although language and emotion are strategies of society to bring together the diversity of individuals, at the same time, as they produce that diversity, they are also biological (or, if you like, biologically social) strategies. Thus, they can be characterized as products that emerge from the tendency of the living to look for more complex ways of cohering the components of a system, maintaining the complexity of its elements. (Garavito G & Villamil L, 2017)

Language gives us a fundamental capacity to carry out our daily activities, especially those involving communication. Therefore, its development starts from birth and throughout our lives; it becomes a means of expressing knowledge and acquiring it.

Natural drift in the educational context

Natural drift refers to the organism’s interactions that adapt to the environment and result from the mutual structural coupling. This theory is based on a neutralist conception, arguing that the way in the lineage members performs their autopoiesis is cultivated, conserved, and consolidated transgenerationally, in a phenotype or ontogenetic life form whose innovation generates the diversification of lineages, derived from their history of interactions (Ortiz Ocaña, 2017).

The teacher operates by guiding his student to operate in self-awareness that takes place as a fourth resource. From the perspecti-

ve of education, Maturana's approach invalidates the traditionalist view that modifying the students' cognition is possible through the pedagogical practice of human logic. Instead, such a change is possible only if the student modifies his or her emotionally accepted pre-masses using the emotion implicit in the didactic interactions with the teacher during the logical and rational conversion (Ortiz Ocaña, 2015).

Dynamic architecture in the educational context

According to Maturana *et al.* (2016) among other, dynamic architecture refers to a medium that changes independently of the organism or individual since organisms move into the medium following different paths that emerge moment by moment. The notions of improvement, progress, perfection, efficiency or comparative advantage refer to the changing educational context throughout history (Alzate-Ortiz & Castañeda-Patiño, 2020); for example, with the emergence of new technological challenges, health crisis as we are living now, we have had to adapt to different media or educational contexts, creating and innovating tools that help us to face new environments.

According to Maturana R *et al.* (2016) among other, this dynamic architecture is a distinct manner of living. Like any other activity, education is loaded with trends, buzzwords, and enough acronyms to create a word search. We are constantly trying to find new ways to support our students, and many times, we are attracted by the next novelty - the next magic acronym that will solve all our problems. Nevertheless, unfortunately, teaching is not that simple; teaching is much more art than science. Formulas do not work because one size does not fit all, does not fit all teachers, and does not fit all students.

CONCLUSIONS

Meeting education challenges has influenced self-critical thoughts about the limitations or competencies in pedagogical mediation that most EFL teachers still have to take up. This fact is one of the main reasons for being assertive and mastering our knowledge, enhancing personal development, acquiring pedagogical mediation skills, and addressing research competencies that solve social, educational problems in work contexts. As facilitators, we should keep working on social impacts achievements that benefit ourselves and the community around us.

Considering the Bio-pedagogical notions presented above, I would like to preface the rest of my sketch by relating that many of the experiences as English teachers are in diverse contexts where livelihood needs prevailed in an unknown cultural system to many learners fundamental motivation to learn English. Thus, while dealing with heterogeneous and socially diverse groups, teachers have had to improvise as mediators, which has involved a dynamic process that requires constant self-monitoring of a set of misconceptions, beliefs, principles, concerns, attitudes, and practices; it is a matter of understanding the identities of individuals as these students come from different historical, social and cultural backgrounds. In addition, factors such as family situations, problematic situations, and emotional states force us to know and understand the learning process of each individual. Thus, pedagogical mediation occurred when apprentices' emotions and identities became the main pretext to mediate meaningful learning activities for their second language needs.

REFERENCES

- Alzate-Ortiz, F. A., & Castañeda-Patiño, J. C. (2020). Pedagogical mediation: Key to humanizing and transformative education. A look from aesthetics and communication. *Revista Electronica Educare*, 24(1), 1–14. <https://doi.org/10.15359/ree.24-1.21>
- Asmali, M. (2018). Perspectives and practices of academics and students of english language teaching post-graduate programs within the mediation theory. *International Journal of Educational Psychology*, 7(1), 42–67. <https://doi.org/10.17583/ijep.2018.2162>
- Belmonte, T., El, L., & Xxi, A. (2016). El perfil del profesor mediador. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 4(1), 2003. <https://doi.org/10.14201/eks.14350>
- Bettendorff, M. E. (2004). La docencia como mediación pedagógica. *Procesos y Productos, Experiencias Pedagógicas En Diseño y Comunicación*, V, 18–21. http://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/vista/detalle_articulo.php?id_articulo=447&id_libro=120
- Chu, S. K. W., Reynolds, R. B., Tavares, N. J., Notari, M., & Lee, C. W. Y. (2017). *21st Century learning skill*.
- Contreras Montes de Oca, I. (2010). De la enseñanza a la mediación pedagógica ¿cambio de paradigma o cambio de nombre? *Revista Educación*, 19(2), 5. <https://doi.org/10.15517/revedu.v19i2.8452>
- Delgado Alvarez, A. (2013). Pedagogical Mediation and Learning. *Revista de Lenguas Modernas*, 0(19), 513–522.
- Devia Cárdenas, J. A. (2018). La biopedagogía: una mirada reflexiva en los procesos de aprendizaje. *Praxis & Saber*, 9(2017), 179–196. <https://orcid.org/0000-0001-8497-0925%0AArt>
- Finney, D. (2011). The ELT Curriculum: A Flexible Model for a Changing World. *Methodology in Language Teaching*, 69–79. <https://doi.org/10.1017/cbo9780511667190.012>

- Garavito G, M. C., & Villamil L, A. F. (2017). Vida , cognición y sociedad. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 10 #2. <https://reviberopsicologia.ibero.edu.co/article/view/rip.10205>
- Gutiérrez, P. F., Castillo, P. D. (1993). *La mediación pedagógica: apuntes para una educación a distancia alternativa*. https://abacoenred.com/wp-content/uploads/2020/02/7-mediacion_pedagogica.pdf
- Jin, M. (2014). A Case Study of Non-English Major College Students' Motivation in English Language Learning. *Open Journal of Modern Linguistics*, 04(02), 252–259. <https://doi.org/10.4236/ojml.2014.42020>
- Kolb, D. A. (2015). Lifelong Learning and Integrative Development. In *Experiential learning : experience as the source of learning and development*.
- León-León, G., & Zúñiga-Meléndez, A. (2019). Mediación pedagógica y conocimientos científicos que utilizan una muestra de docentes de ciencias en noveno año de dos circuitos del sistema educativo costarricense, para el desarrollo de competencias científicas. *Revista Electrónica Educare*, 23(2), 1–24. <https://doi.org/10.15359/ree.23-2.5>
- MacIntyre, P., & Gregersen, T. (2012). Emotions that facilitate language learning: The positive-broadening power of the imagination. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 2(2), 193. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2012.2.2.4>
- Maturana R, H., Dávila Yáñez, X., & Ramírez Muñoz, S. (2016). Cultural-Biology: Systemic Consequences of Our Evolutionary Natural Drift as Molecular Autopoietic Systems. *Foundations of Science*, 21(4), 631–678. <https://doi.org/10.1007/s10699-015-9431-1>
- Mendes Santos, I. E. (2020). *La teoría biológica del conocimiento como puente de articulación entre las ciencias naturales y sociales*. 2(2018).

No.3870, D. (2006). *MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL* (Vol. 3870, Issue 3870).

Ortiz Ocaña, A. (2015). Enseñanza, aprendizaje y evaluación: una configuración triádica. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, 1(37), 87–108. <https://doi.org/10.17227/01213814.37ted87.108>

Ortiz Ocaña, A. (2017). El pensamiento filosófico de Humberto Maturana: La autopoiesis como fundamento de la ciencia The philosophical thinking of Humberto Maturana: Autopoiesis as the foundation of science Contenido. *Pág*, 38, 31.

Richards, J. C. (2013a). Creativity in language teaching. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 1(3), 19–43. <https://doi.org/10.4324/9781315730936-8>

Richards, J. C. (2013b). Curriculum approaches in language teaching: Forward, central, and backward design. *RELC Journal*, 44(1), 5–33. <https://doi.org/10.1177/0033688212473293>

Salas-Cabrera, J. (2017). Mediación biopedagógica de salud y vida, casos de enfermedad cardiovascular. *Revista Electronica Educare*, 21(2). <https://doi.org/10.15359/ree.21-2.1>

Sandoval-Obando, E., Arévalo, S. T., Gálvez, C. P., & Doña, A. M. (2020). Socio-educational Implications of Creativity from Pedagogical Mediation: A critical review. *Estudios Pedagogicos*, 46(1), 383–397. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052020000100383>

Torres Vigoya, F. (2005). The Mediated Learning Experience and the Mediator's Implications. *Profile Issues in Teachers' Professional Development*, 6(6), 177–186.

Varela, F. (2000). El fenómeno de la vida. Santiago: Dolmen.



Something Chaotic: assessing English learners from the point of view of complexity

*Algo Caótico: evaluando a estudiantes de inglés
desde el punto de vista de la complejidad*

Juan David Grisales

Maestrando en Mediación Pedagógica en el Aprendizaje del Inglés-UNAD.



ABSTRACT

The following article presents the importance of assessment, its impact on English language learning, and its complexity after applying an English practical workshop with a group of students from UNAD university, mediated by a virtual learning environment. For this purpose, it was necessary to research and analyze some conceptual and theoretical foundations that involve assessment from the point of view of complexity. In this sense, the application of the workshop is described as chaotic from the beginning until its last stage, where the assessment strategies emerged leaving aside that preliminary chaos. The information obtained from this pedagogical experience demonstrates that teachers must have a deeper view about assessing, about how to assess students and about how assessment impacts their lives.

KEYWORDS:

assessment,
learning,
complexity,
evaluation
rubrics,
pedagogical
strategies.

RESUMEN

Este artículo presenta la importancia de la evaluación, su impacto en el aprendizaje del idioma inglés y su complejidad luego de aplicar un taller práctico de inglés con un grupo de estudiantes de la Universidad UNAD, mediado por un entorno virtual de aprendizaje. Para ello fue necesario investigar y analizar algunos fundamentos conceptuales y teóricos que implica la evaluación desde el punto de vista de la complejidad. La aplicación del taller se describe desde el inicio, en un entorno caótico, hasta su última etapa, donde surgen las estrategias de evaluación dejando de lado ese caos preliminar. Se concluye que los profesores deben tener una visión más profunda sobre la evaluación, sobre cómo evaluar a sus estudiantes y sobre cómo la evaluación afecta sus vidas.

PALABRAS CLAVE:

evaluación,
aprendizaje,
complejidad,
rúbricas de
evaluación,
estrategias
pedagógicas.

INTRODUCTION

The word “assessment” is now used in many speeches, and education is not resilient to this phenomenon. Nonetheless, Santos (2017) defined assessment as “evaluation is not just a mechanical procedure that leads to a qualification but, on the contrary, contains ethical dimensions of a nature not negligible” (p.76). This definition suggests that there is a misconception about its application; that what is currently encouraged in schools is the assessment of mental learning by an instrument known as a test or exam, focusing assessment on a cruel procedure done by teachers (Santos , 2017) This remarkable instrument is grounded on behaviorism outlooks, which always expects a unique response to a learned behavior; it seems to be that the creativity and ingenuity of teachers and students are falling asleep. Furthermore, it is also demonstrated that the affective capacity, the culture, as well as the principles and values of life are numbered.

In contrast to this positivist interpretation of evaluation in teaching and learning, different proposals such as the ones made by Santos (2017) and Alvarez (2001) (as cited in Hernandez,2008) showed that there are other ways to assess very differently from those which have been historically recognized in the educational field. Thus, assessment does not pertain to a production line process, it is a complex process in which many factors interact within the curriculum, it is a challenge for the teacher to practice actively, and in new ways of teaching that enable and invite a different way of learning and its result must be relevant and meaningful for learners. Therefore, this article looks for demonstrating the importance of assessment, its impact, and complexity after having a pedagogical experience in a virtual environment. Then, for achieving this, it is necessary to present some assessment backgrounds and theoretical foundations.

1. ASSESSMENT BACKGROUND

Since it has been conceptualized and interpreted with various meanings throughout history, the term “assessment” has been vague. The assessment backgrounds were related to examinations, which were collected by oral interviews performed by the supporter in front of a court and front of the public. In the XVIII century, these examinations began to be developed and applied in written form (Escudero, 2003). Later, Nicolas and Ferrand (2002) presented to Alfred Binet (1857-1911), a French pedagogue and psychologist, who contributed to both psychometry and education in the late 19th and early 20th centuries by developing a measure for predicting school success. This instrument was designed to determine whether the children had special attention needs at school.

These works marked the base of the successive development of the era of “testing” when a multitude of standardized tests was designed to measure all kinds of school skills, which were intended to be used with large groups of students. Such was the acceptance of these standardized applications that in later years, they were introduced in academic settings, and objective tests were designed by the students themselves. Properly during the fifties with the research developed by Ralph W. Tyler (Wraga, 2017) on curriculum that the term of educational evaluation was coined with a methodical and behaviorist vision, in which the evaluation was placed in the foreground before measurement. Wraga (2017) highlighted “Its goal was to see how far the previously set learning objectives, which are specified in terms of behavior, can mark the student’s individual growth within a socializing process”.

2. THEORETICAL FOUNDATIONS:

2.1 From the concept:

The first issue with the term assessment is that everyone refers to it, but each one conceptualizes and interprets it with a different meaning. To clarify this semantic confusion, this article will present some of the definitions that are closer to contemporary teaching practice, or that describe it more clearly. Morin (2000, as cited in Hernandez, 2008) stated that “in today’s world, every concept and knowledge need to be reflected, recognized and problematized”. Then, a traditional meaning suggests that assessment is the estimate judgment of any activity or human situation. In this sense, every person performs daily evaluations on their activities or on the various situations in which they are involved. Santos (2017) conceptualized it as a flexible, dynamic, continuous, cooperative, and systematic process with a clear educational purpose and a support to the learning process and personal development.

Consequently, Alvarez (2000, as cited in Hernandez, 2008) argued that “assessment represents learning when there is a formative assessment process”. Additionally, he considered that this term is complex, and a wide range of interpretations can be found according to different interests and expectations, depending on who the interpreters are and who makes use of it. In this sense, Santos (2017) defined assessment as “a formative process that encloses a high level of complexity which reduces it as well as everyone considers it as a simple process of grading” (p. 73).

Moreover, House (1985, cited in Hernandez, 2008) presented his point of view “Assessment could be right or wrong, precise or imprecise, fair or unfair, useful or useless, efficient or inefficient”. depending on the circumstances of its application and the corresponding validity of its estimates, and grounds. On

the other hand, Conrad (2018) pointed out that assessment makes part of the curriculum when it is based on dialogue and when that dialogue has its focus on the expansion of the individual’s understanding of their performance and aspirations, then the assessment becomes part of the curriculum.

Notwithstanding, assessment is a term that implies many definitions and point of views, it also applies to multiple situations or moments of the process of being assessing. For example, there are internal evaluation, self-assessment; and external evaluation, peer assessment and co – assessment (Segers and Sluijsmans, 1999). Therefore, not only learners are assessed, but it is also mandatory to assess institutions and their curriculum to improve and innovate the pedagogical and learning experience (Santos, 2017). Likewise, alternative models of assessment are found formative, summative, criterial, democratic valuation, illuminative evaluation, case studies, improvement, process evaluation models.

2.2 From the theory:

In the 1970s, after a series of changes experienced in the world, a period of reflection and theoretical essays began in the face of evaluation needs with the aim to clarify the multidimensionality of the evaluation process. These theoretical reflections significantly broaden the conceptual and analytical reach of evaluation, which, combined with the rapid growth of program evaluation, will give rise to a new applied modality known as evaluative research (Wilbrink, 1997). Then, Cronbach (1988, cited in Garcia, 2008) associated assessment with decision making. Likewise, he suggested that assessment ought to include the study of the process grounded on student’s performance and attitudes and linked to what Anderson (2002) stated “learning and teaching must be an integral and reflective process”. It is understandable, that

assessment techniques cannot be limited to performance tests. Assessment must include techniques or instruments which promote a process of continuous reflective construction.

In concordance, Hernandez (2016) supported that rubric-based evaluation allows teachers to develop conceptual models that consider the interactions and challenges that student externalize in the classroom. As a result, a vision that encompasses the world that surrounds both the student, and the teacher must be directed to promote learning. In congruence with this outlook, Tobon (2019) detailed the fundamental elements of the rubric such as indicators, descriptors, levels, as well as the weighting in a rubric, and the column of observations to exercise feedback so that they can improve and highlight student achievement. In this manner, Luna - Nemecio (2019, as cited in Quezada and Cuenca, 2019) argued that assess through rubrics encourages complex thinking in students since it leads to learning skills to produce knowledge. The usefulness of complex thinking is a strategic piece to promote a dynamic and meaningful learning process.

3. EXPERIENCE

During the courses of *Pedagogical mediation in Language Learning* and *Assessment processes in language mediation and learning*, in the master's program in Pedagogical Mediation in English Learning, at the UNAD, it was established to teach some English language classes through workshops with a population from the university, to have the experience of teaching virtually and put in practice all the theory learned in those courses and the program. Thus, this experience departed from chaos product of the complexity of starting, having the chaos and complexity as the most attractive factors of this challenge, teachers did not know what to expect and how to start.

In consequence, teachers followed the guidelines of the courses' rubrics, they posted on the different forums their proposals of the activities and strategies to receive the corresponding tutor's feedback which was necessary to improve their workshop. For this, teachers read a lot and reflected on all pedagogical concerns that appeared in the previous stages. This process was developed step by step with a lot of patience, conviction, critical thinking, and innovative ideas. Hence, during the *Pedagogical mediation in Language Learning* course, a virtual portfolio was created as an innovative resource. This portfolio presented appealing pictures and content, the activities and strategies were posted on it. The portfolio was checked and improved collectively as all the activities of the course.

Meanwhile, during the *Assessment processes in language mediation and learning* course, the teachers developed complex thinking which was useful for reflecting on how to assess students effectively. Then, the way of assessing was reconsidered and improved regarding to present an integral assessment, which integrates students' and teachers' performance, being necessary to propose different ways of assessing through rubrics: A rubric that assessed the workshop and teacher's performance, another rubric for assessing students' performance, and a final rubric for teacher self-evaluation (Dochy et al, 1999). At the of the three workshop days, those rubrics were filled out by the participants.

The high level of complexity in assessment is evident during all the courses from this master's program due to the difficulty of the units, the way they are designed and how teachers assess them. Units are set into challenges from low to high level and teachers assess each challenge in a quantitative and qualitative way. The quantitative is displayed the performance using numbers and the

qualitative, which is the most meaningful, it is provided through feedback on the forums after participating or / and a paper delivery. This dynamic leads to a constant improvement and a self-reflection since an individual process that might occur in society, but the learner must check his or her progress individually (Santos, 2017).

At this point, it is evident that there have been many definitions and misconceptions

about assessment and its process during history. Current education has demonstrated that assessment is opposite to what it has been considered. By the way, Santos (2017) highlighted “Assessment is not used as a learning instrument for teaching but as a simple way of checking of the effort made by the learner”. Consequently, it makes it mandatory for teachers to understand how to assess students and how assessment impacts their lives.



REFERENCES

- Anderson, N. (2008). Metacognition and good language learners. In C. Griffiths (Ed.), *Lessons from Good Language Learners* (Cambridge Language Teaching Library, pp. 99-109). Cambridge: Cambridge University Press. doi: <https://doi.org/bibliotecavirtual.unad.edu.co/10.1017/CBO9780511497667.010>
- Conrad, D., & Openo, J. (2018). Assessment strategies for online learning: Engagement and authenticity. *Athabasca University Press. Chapter 7. Planning an Assessment and Evaluation Strategy—Authentically*. <https://bibliotecavirtual.unad.edu.co/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=nlebk&AN=1852746&lang=es&site=eds-live&scope=site>
- Dochy, F., Segers, M., & Sluijsmans, D. (1999). The use of self-, peer and Co-assessment in higher education: A review. *Studies in Higher Education*, 24(3), 331-350. <https://doi.org/10.1080/03075079912331379935>
- García, Sergio. (2002). La Validez y la Confiabilidad en la Evaluación del Aprendizaje desde la Perspectiva Hermenéutica. *Revista de Pedagogía*, 23(67), 297-318. 19 de mayo de 2021, de http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97922002000200006&lng=es&tlng=es.
- Hernández-Mosqueda, J. S., Tobón-Tobón, S., & Guerrero-Rosas, G. (2016). Hacia una evaluación integral del desempeño: las rúbricas socioformativas. *Ra Ximhai*, 12(6), 359-376. <http://revistas.unam.mx/index.php/rxm/article/view/71894/63423>
- Hernández Nodarse, M. (2008). Teoría de la Complejidad y aprendizaje: algunas consideraciones necesarias para la enseñanza y la evaluación. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 121 (27). <https://bibliotecavirtual.unad.edu.co/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsdnp&AN=edsdnp.5604554ART&lang=es&site=eds-live&scope=site>

Nicolas, Serge y Ferrand, Ludovic. (2002). Alfred Binet and Higher Education. *History of psychology*. 5. 264-83. 10.1037/1093-4510.5.3.264. https://www.researchgate.net/publication/11141568_Alfred_Binet_and_Higher_Education

Quezada Tobar, L. y Cuenca, J. (2019). *La Evaluación Socioformativa en el Siglo XXI*. https://www.researchgate.net/publication/337531681_La_Evaluacion_Socioformativa_en_el_Siglo_XXI

Tobon, S. (2019). Elaboración de instrumentos de evaluación desde la socioformación. En L. G. Juárez-Hernández (Coord.), *Memorias del Cuarto Congreso Internacional de Evaluación (VALORA-2019)*. Congreso conducido por el Centro Universitario CIFE, Cuernavaca, México. <https://cife.edu.mx/recursos/2019/11/15/congreso-valora-2019/>

Wraga, W. (2017). Understanding the Tyler rationale: Basic Principles of Curriculum and Instruction in historical context. *Espacio, Tiempo y Educación*. https://www.researchgate.net/publication/318089758_Understanding_the_Tyler_rationale_Basic_Principles_of_Curriculum_and_Instruction_in_historical_context

Wilbrink, B. (1997). Assessment in historical perspective. *Studies in Educational Evaluation*. 23. 31-48. 10.1016/S0191-491X(97)00003-5. https://www.researchgate.net/publication/248448108_Assessment_in_historical_perspective

Santos Guerra, M. Á. (2017). *Dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional y de persona eres*. <https://bibliotecavirtual.unad.edu.co/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsbas&AN=edsbas.D0640CC0&lang=es&site=eds-live&scope=site>



Biopedagogy as a fundamental characteristic in pedagogical mediation

*La Biopedagogía como característica fundamental
en la mediación pedagógica*

Nadia Castaño Noreña

Licenciada en Lenguas Extranjeras, Maestranda en Mediación Pedagógica en el
Aprendizaje del Inglés -UNAD

ABSTRACT

The following article shows how the implementation of a didactic workshop, following bio-pedagogical features, could impact and transform teachers' practices. It emphasizes how important it is for us, as teachers, to see our students not only as subjects who attend and understand instruction, but also as people with feelings, emotions, and needs. Taking into account the different steps carried out by the construction of the didactic workshop, some pedagogical proposals are listed in order to change the paradigm of a traditional teacher and move into a facilitator and mediator. Contrary to the idea about the role of the teacher as a simple transmitter of information that students receive passively, this article focuses on biopedagogical mediation, where the teacher-mediator must, on the one hand, act as an intermediary between the content and the student, help him to discover shared meanings; and on the other hand, the mediator teacher must design didactic strategies based on communication, interaction, collaboration, needs and interests of the students, keeping in mind that love is fundamental in the construction of learning.

KEYWORDS:

bio-pedagogy, mediation, pedagogical practices, workshops, ethics of care, responsibility

RESUMEN

El siguiente artículo muestra cómo la implementación de un taller didáctico, siguiendo características biopedagógicas, podría impactar y transformar las prácticas de los docentes. Enfatiza lo importante que es para nosotros, como maestros, ver a nuestros estudiantes no solo como sujetos que asisten y comprenden los contenidos de una clase, sino también como personas con sentimientos, emociones y necesidades. Teniendo en cuenta los diferentes pasos llevados a cabo para la construcción del taller, se enumeran algunas propuestas pedagógicas con el fin de cambiar el paradigma de un docente tradicional para pasar a ser un docente facilitador y mediador. Contrario a la idea sobre el rol del docente como simple transmisor de información que los estudiantes reciben de forma pasiva, este artículo se centra en la mediación biopedagógica, donde el docente-mediador debe, por un lado, actuar como intermediario entre el contenido y el aprendiz, ayudándole a descubrir significados compartidos; y por otro lado, el docente mediador debe diseñar estrategias didácticas basadas en la comunicación, interacción, colaboración, necesidades e intereses de los estudiantes, teniendo en cuenta que el amor es fundamental en la construcción del aprendizaje.

PALABRAS CLAVE

biopedagogía, mediación, practicas pedagógicas, talleres, ética del cuidado, responsabilidad.

As teachers, we encounter many challenges every day. One of these challenges is to go beyond the current paradigm of being a traditional teacher, the one that teaches grammar and vocabulary, and move into a teacher mediator. But, what exactly is a teacher mediator? A teacher mediator is the one that guides, facilitates and constructs learning. This concept was completely new for me, and from now, it is going to conduct my pedagogical practices.

I must confess that before getting to know the concepts of bio-pedagogy and mediation my classes were focused on grammar and content. The school where I am currently working looks for the academic excellence in all the subjects. It is a school that intends to develop in the students different kinds of competences such as: linguistics, mathematics, sciences among others. The school is concerned about external tests, especially ICFES. The ICFES measures the different knowledge of students in subjects such as: mathematics, social sciences, languages and natural sciences. The curriculum in eleventh grade is focused mainly in the test, and the mission of the school is to reach one of the best averages. So, as teachers, we tend to forget that education goes beyond content. My classes first were focused on all the topics that the ICFES test asked. My classes started with an agenda of all the contents that the students had to study. I have forgotten my student's feelings, emotions and needs, just to increase an average that at the end will not educate for life.

Our students are not indicators of a system, they need care and attention. Certainly, it is difficult to experience ethics if pedagogy has not enabled people to grow in understanding of others, if the proposed dynamics promote competitiveness and exclusion; if they justify the violence that ranges from the imposition of content to the assessment by examinations, measurements based on stereotypes

that nullify identity and individuality and through which people's esteem suffers. According to De Souza (2009), "the prevailing identity is then replicated by two separate processes: by the absolute negation of the other and by the conflict with the subaltern identity of the other (...)" (p. 297) Violence is replicated, sustained, and perpetuated because it is a part and result of the current social structure, in which conflicts between forces and social groups are inextricably associated.

So, it is important to understand the purposes of bio-pedagogical mediation in order to change the previous paradigms. Bio-pedagogical mediation aims to raise consciousness, engagement, and relational behaviors that respect and restore involvement, partnership, and co-aspiration from a history of tenderness, corporeity, and caring. Each learner needs to be loved and cared for from the start. According to Boff (2004), "(...) care reflects the value of cordial reason, which acknowledges and venerates the mystery that is shrouded and unveiled in every being in the world (...) care induces concern and awakens the feeling of responsibility" (p. 67).

This feeling of responsibility is an important feature of the ethics of care. But, what does it entail to mediate from the ethics of care? It entails comprehending the students as a whole, comprehending the triad of intellect, body, and spirit. As a result, it is understood that everybody has a voice and that it is essential to be heard; the strength of a kind expression, a smile, appreciation, and a look in the eyes is cherished. Caring for our students' feelings and emotions are not ignored in the Masters in Pedagogical Mediation in Language Learning (UNAD) especially in the course of Biopedagogical characteristics of education. One of the challenges proposed in this course, was to construct a meaningful and didactic workshop based on the documents and the different theories studied. I must confess that it was difficult at the beginning be-

cause the idea at this time was thinking about our students. We have to think about fun activities that involve their motivations, interests and needs. As teachers, we tend to focus our classes in the activities that we want our students learn and practice. However, most of the times these activities are focused in content and do not go beyond of that. So, finding appealing activities, thinking about them, and put them into practice was challenging. Nevertheless, I took the marvelous risk. I love when we can express ourselves by using our bodies. Non-verbal language sometimes can say many things about the people we are and about our tastes and feelings. As an entry strategy, I bet for dressing like someone living in Santa Martha since it is the place where I was on vacations. The idea of showing the students the clothes I am wearing, pretends that they feel my enthusiasm and my motivation to teach the class. I consider that if we want that our students enjoy and learn in our classes, we must transmit joy, we need to transmit our energy to them.

In my view, this didactic workshop involves many features of bio-pedagogy because it looks for transition and improvement. It reflects on students' emotions and forms of life, rather than only offering them material and processes, while still teaching with motives in mind. Bio-pedagogy entails passion. When citing Maturana, Devia (2017) says that it is essential to discover dreams in them with the goal of achieving freedom and autonomy, where human relationships are based on "the emotion that is fundamentally mutual acceptance, acceptance of the other and the other in coexistence, and for that emotion we have a word: love". As a result, educating part of the feeling, a crucial ingredient to teach, since the body and mind are involved as a vital niche in the interweaving that transforms the learner and his surroundings for the creation of the life he desires for himself and others. Bio-pedagogy, on the other side, would bind us with the basic nature of learning, which

appears as a phenomenon linked to life itself in a network of structure patterns that turn and self-organize to sustain life.

Following this Idea I tried to implement in my workshop funny and meaningful activities such as puppets. I enjoy them and I think that they can transmit emotions by taking the role of human beings. They are creative and also they are accurate no matter, the people since adults also enjoy them, this is my case. Promoting reflection and awareness between the students was difficult for me at the beginning. We tend to ask our students about the content that did they learn. As mediator teachers, not only asking could promote reflection. We must create spaces where students could self-evaluate and peer-evaluate and also spaces where they can interpret their reality and could contribute with ideas about what they like, what they need and what they feel.

The topic that I chose for my workshop was vacations. I pretend with this topic, to get to know my students better and that they share their experiences with their classmates and me. The idea is to get to know their contexts, their preferences and their lives. Bloch, S., and Maturana, H. R. (1999) propose that when you can see a living being's emotions in the field of life, you will be able to recognize how it exists, and if it understands how it lives, you will be able to participate in its emotions. The preceding fragment encourages one to argue that it is critical to define the learners' cultural, social, and family origins in order to understand their lives and, as a result, be able to captivate, inspire, dialogue, and alter the configuration of their internal structural processes, as well as turn the reach of their future behavior. In this way, educational institutions should transcend the transmission role of information for learners; not treating individuals as artifacts, but rather creating communications and dialogues that imagine the essence of daily existence and

the perceptions that each being has. This effort would allow the institutions to mend a social fabric that accounts for the particularities of the learners, enhancing the individual's sensitivity while also benefiting the collective.

Planning this didactic workshop was challenging but, in my opinion, helped me a lot to transcend the concept of teaching the content to go beyond and transform reality. When I read the activities and strategies proposed to carry out the workshop, I came to the conclusion that it is more meaningful when we, as teachers, involve our lives, our tastes and our motivations in the classes, that the content we want our students to learn. It does not mean that the content is not important. It means that the content is meaningful when we involve our bodies, our feelings and our emotions when we want to share it with our students.

As Devia (2017) states the current mediator in their educational settings and/or everyday niches must possess the following characteristics: utopian trafficker, mass agitator, conductor and transmitter of certainties, visionary, judge of other people's lives, and transformer of behaviors where processes of learning occur for dialogue, enthusiasm, communication, love with the other, and the ability to feel the other.

For that reason, working with this workshop made me realize that it is necessary to implement some proposals to my pedagogical mediation practices. I should establish expectations and learning objectives and direct them to completion. The time of the course should be organized and guided by me, instilling accountability and discipline. To ensure that all students engage in this phase, I can plan the training process around collective learning methods that emphasize engagement and collaboration. I should act as a link between the material and the student, assisting him/

her in discovering common concepts through interaction. It is also important to plan the assessment of both learning and teaching. The learning assessment identifies the degree of success of the proposed targets and priorities, while the teaching evaluation identifies areas that may be improved in the teaching and learning phase.

Some other proposals are:

- Promote spaces for collaboration so that both teachers and students actively participate in the didactic processes, work as a team, exchange experiences and knowledge in a dialoguing relationship between peers where everyone has something to contribute.
- Encourage the development of students' autonomy with actions aimed at discovering efficient study methods that allow them to learn how to learn
- Facilitate meaningful learning with guided strategies aimed at developing skills and solving real-life problems.
- Encourage imagination by providing spaces for students to confront and overcome dilemma problems, as well as to venture to present original solutions in an atmosphere that values divergent thinking.
- Encourage the development of human values such as responsibility and discipline, solidarity, respect, tolerance, humility in the face of knowledge, all in order to train subjects useful to society.
- Develop communication skills that allow, on the one hand, to make the symbolic representation of the contents and on the other to interact with the students in a close and affectionate way to know the difficulties and demands of each student in particular and to be able to offer them personalized advice that generates security, motivation and confidence.

- Promote, through learning assessment processes, metacognitive skills in the students in order for them to reflect on the effectiveness of their learning methods, to self-assess their achievements, to seek to improve their internal schemes for understanding meanings and attribution of meaning, and to build self-regulated knowledge, according to their capacities and learning abilities.
- Find the best times and words to encourage students to respect the earth, use energy wisely, and participate in constructive activities to become aware of the ecological footprint that each individual leaves.
- We must take advantage of any opportunity for pedagogical sharing to demonstrate, by example, the power that each person has to positively affect others. Every work session, each “class” moment should serve as a reminder of the miracle of creation and the burden it bears to future generations. It entails looking through the literal material to identify the connections between it and what is achieved, and making use of any pedagogical opportunity to appeal to ethics. It is not a simple job to teach from the mediation of duty and unity because it requires leaving the safety of the condition of comfort that routine creates.

For several decades, we have been taught that the world is only for the bravest and most competitive; that power, submission, and discipline are synonymous with excellent educational pedagogy; certainties that are still well established in educational settings and in the imaginations of teachers who see their students as collections of knowledge, ignoring the fact that they are human beings with many capacities. Considering what Maturana (1997) said, it is only by the

nature of affection and tenderness that the authority of the other is recognized, giving preference to the creation of the being and directing greater attention to their doing. As a result, educational processes can correct doing more and not directly being, inviting the learner to think wherever necessary, so that he can grow his individuality, imagination, and analytical spirit.

In conclusion, the bio-pedagogy of learning is accessible to error and creativity, and it does not dread imagination; it causes one to think, be analytical, and critical of our certainties; and it encourages a state of reverence for the welfare of all who learn. As a result, learning facilitators must take on the challenge of bio-pedagogy, which entails unleashing new learning in the subject that allows us to respond to the understanding of reality, deepening a sense of life that responds to a change of mentality and the way we relate to the planet, leading the growth of the human being from inside, and the search for a new language that guides a reflective process.

Through the construction of my didactic workshop, I realized that mastering the information is not enough to be a successful instructor. Our function as a mediator extends beyond content transmission; instead of providing material such as “finished knowledge,” we must include didactic techniques that enable students to take on the knowledge creation phase themselves.

Our work must involve actions aimed at assisting and guiding our students in their quest, on the one side, so that they develop the ability to create sense and attribute value to the learning material, and on the other hand, so that they can revisit, change, and establish information schemes that will enable them to learn to learn during their lives.

REFERENCES

- Bloch, S., y Maturana, H. R. (1999). *Biología del emocionar y alba emoting*. Santiago de Chile: Dolmen.
- Boff, L. (2004). *Ética planetaria desde el Gran Sur*. México: Dabar.
- Devia-Cárdenas, J. A. (2017). La biopedagogía: una mirada reflexiva en los procesos de aprendizaje. *Praxis & Saber*, 9(21), 179-196.
- De Souza, B. (2009). *Una epistemología del sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social*. México: Siglo XXI
- Maturana, H. R. (1997). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago: Dolmen.



**UNIVERSIDAD NACIONAL ABIERTA
Y A DISTANCIA (UNAD)**

Calle 14 Sur 14-23
PBX: 344 37 00 - 344 41 20
Bogotá, D.C., Colombia



www.unad.edu.co