

---

# PENSAMIENTO COMPLEJO

## Y ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE EN CONTEXTOS EDUCATIVOS VIRTUALES

---



ASTRID YANDIRA LEMOS ROZO



# **PENSAMIENTO COMPLEJO Y ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE EN CONTEXTOS EDUCATIVOS VIRTUALES**

**Autora:**

Astrid Yandira Lemos Rozo

**Grupo de Investigación:**

UMBRAL

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

Jaime Alberto Leal Afanador

**Rector**

Constanza Abadía García

**Vicerrectora académica y de investigación**

Leonardo Yunda Perlaza

**Vicerrector de medios y mediaciones pedagógicas**

Edgar Guillermo Rodríguez Díaz

**Vicerrector de servicios a aspirantes, estudiantes y egresados**

Leonardo Emeleth Sánchez Torres.

**Vicerrector de relaciones intersistémicas e internacionales**

Julialba Ángel Osorio

**Vicerrectora de inclusión social para el desarrollo regional y la proyección comunitaria**

Myriam Leonor Torres

**Decana Escuela de Ciencias de la Salud**

Clara Esperanza Pedraza Goyeneche

**Decana Escuela de Ciencias de la Educación**

Alba Luz Serrano Rubiano

**Decana Escuela de Ciencias Jurídicas y Políticas**

Martha Viviana Vargas Galindo

**Decana Escuela de Ciencias Sociales, Artes y Humanidades**

Claudio Camilo González Clavijo

**Decano Escuela de Ciencias Básicas, Tecnología e Ingeniería**

Jordano Salamanca Bastidas

**Decano Escuela de Ciencias Agrícolas, Pecuarias y del Medio Ambiente**

Sandra Rocío Mondragón

**Decana Escuela de Ciencias Administrativas, Contables, Económicas y de Negocios**

## Pensamiento complejo y actividades de aprendizaje en contextos educativos virtuales

### **Autora:**

Astrid Yandira Lemos Rozo

**370.1  
L557**

Lemos Rozo, Astrid Yandira

Pensamiento complejo y actividades de aprendizaje en contextos educativos virtuales / Astrid Yandira Lemos Rozo -- [1.a. ed.]. Bogotá: Sello Editorial UNAD /2021. (Grupo de Investigación UMBRAL)

ISBN: 978-958-651-860-4

e-ISBN: 978-958-651-861-1

1. Comunicación digital 2. Holismo 3. Pensamiento complejo 4 Esquemas mentales 5. Metodología en la educación I. Lemos Rozo, Astrid Yandira.

### **Grupo de Investigación:**

**UMBRAL**

**ISBN:** 978-958-651-860-4

**e-ISBN:** 978-958-651-861-1

**Escuela de Ciencias de la Educación**

©Editorial

Sello Editorial UNAD

Universidad Nacional Abierta y a Distancia

Calle 14 sur No. 14-23

Bogotá, D.C.

Noviembre de 2022

**Corrección de textos:** Armando Robledo Rico

**Diagramación:** Olga Lucía Pedraza Rodríguez

**Edición integral:** Hipertexto SAS

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons – Atribución – No comercial – Sin Derivar 4.0 internacional. [https://co.creativecommons.org/?page\\_id=13](https://co.creativecommons.org/?page_id=13).



# TABLA DE CONTENIDO

---

<b>RESEÑA DEL LIBRO</b>	9
<b>RESEÑA DE LA AUTORA</b>	11
<b>PRESENTACIÓN</b>	12
<b>INTRODUCCIÓN</b>	13
<b>CAPÍTULO 1. ABRAZANDO LA DIVERSIDAD</b>	17
1.1 Holismo y complejidad	22
<b>CAPÍTULO 2. EL APRENDIZAJE Y LAS TIC EN LA COMPLEJIDAD</b>	26
<b>CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA</b>	36
3.1. Etapa: exploración teórica	39
3.2. Etapa: ordenamiento conceptual	46
3.3 Etapa: análisis fruto de los grupos focales	53
3.4. Etapa: taller de docentes	58
3.5. Etapa de teorización. Mediación Pedagógica	64
<b>CAPÍTULO 4. ETAPA 4. PRODUCTO RESULTADO</b>	70
4.1 Itinerario inicial	71
4.2. Paradigmas occidentales	72
4.3. Hablemos de complejidad	75
4.4. Pensamiento complejo	76
4.5. Rutas de enacción	78
4.6. El placer de aprender	79
4.7. Experiencias vividas	80
4.8. Consideraciones importantes	81
4.9. La mediación compleja	83

<b>CAPÍTULO 5. EL ARTE ES LIBERACIÓN</b> .....	86
5.1. Idea de mediación .....	88
5.2. El final es el comienzo .....	90
<b>CONCLUSIONES Y REFLEXIONES FINALES</b> .....	92
<b>REFERENCIAS</b> .....	95
<b>ANEXOS</b> .....	99
Anexo 1. Sistematización revisión de rasgos distintivos del pensamiento.....	100
Anexo 2. Talleres docentes .....	130

# LISTA DE FIGURAS

---

<b>Figura 1.</b> Poliedros	20
<b>Figura 2.</b> Categorías Taller docentes	58
<b>Figura 3.</b> Geometry	63
<b>Figura 4.</b> Brown butterfly on green leaf	68
<b>Figura 5.</b> Dimensiones del sistema occidentalocéntrico	71
<b>Figura 6.</b> Estética del conocimiento simplista.	72
<b>Figura 7.</b> Filosofía de Descartes	72
<b>Figura 8.</b> Estética del conocimiento simplista.	73
<b>Figura 9.</b> La razón en el sistema mundo occidental	74
<b>Figura 10.</b> Estética del pensamiento complejo	76
<b>Figura 11.</b> El aprendizaje como placer	81
<b>Figura 12.</b> Bucle de aprendizaje	82
<b>Figure 13.</b> Evaluación pensamiento complejo en guías de aprendizaje	89

# LISTA DE TABLAS

---

<b>Tabla 1.</b>	Etapas de la metodología, teoría fundada basada en Strauss y Corbin (2002)	38
<b>Tabla 2.</b>	Cursos seleccionados pertenecientes a la Licenciatura en Inglés como Lengua Extranjera	40
<b>Tabla 3.</b>	Cursos seleccionados pertenecientes a la Licenciatura en Filosofía	40
<b>Tabla 4.</b>	Instrumento de revisión de rasgos distintivos del pensamiento complejo en las guías de actividades ECEDU-UNAD	40
<b>Tabla 5.</b>	Resumen de los resultados del análisis de cursos	47
<b>Tabla 6.</b>	Instrumento indagación voces de los docentes ECEDU. Diálogo interdisciplinar	51

# RESEÑA DEL LIBRO

---

En este libro se describe el proceso y resultados de la investigación realizada en la Escuela Ciencias de la Educación – ECEDU, perteneciente a la Universidad Nacional Abierta y a Distancia – UNAD, denominada “Caracterización del pensamiento complejo para el desarrollo de estrategias didácticas y metodológicas, en el diseño de actividades de formación, de acuerdo con el contexto de los cursos virtuales de la ECEDU de la UNAD”, en la cual se abordó la creación de las guías de actividades de algunos cursos virtuales pertenecientes a las licenciaturas y las voces de los docentes a cargo de esta creación y aplicación, con el fin de identificar la inclusión de rasgos de la estética del pensamiento complejo en estos procesos y determinar las estrategias didácticas más apropiadas para su desarrollo en actividades de aprendizaje, que aborden problemáticas sociales comunes, locales y globales.

Las guías de aprendizaje seleccionadas son consideradas en la UNAD, como un instrumento esencial para el proceso de formación a través de la cual se realiza una planificación didáctica y pedagógica, con el fin de plantear actividades de aprendizaje y hacer el respectivo seguimiento al desempeño del estudiante. En ellas se describen instrucciones concretas acerca del tipo de actividad (individual o colaborativa) y se incluyen otros elementos importantes tales como: “-Descripción general del curso. -Descripción de la actividad. Lineamientos generales del trabajo colaborativo y académico para el desarrollo de la actividad. -Formato de Rubrica de evaluación” (Abadía García, *et al.*, 2016, p. 26).

El proyecto se centró en el diseño de las actividades en coherencia con el resultado del aprendizaje establecido y los propósitos generales de los cursos. Se seleccionaron cursos de dos tipologías específicas:

Teórico: abordaje conceptual y dominio de contenidos.

Metodológico: de carácter teórico-prácticos, propios de un campo disciplinar (Abadía García *et al.*, 2016).

Cada curso tiene enfoques distintos de acuerdo con su programa y según el componente del que haga parte: disciplinar, interdisciplinar, básico común y/o electivo. Esta diversidad ha enriquecido el proyecto y el abordaje de complejidades desde similitudes y diferencias que se encuentran en una herramienta fundamental en la educación virtual, como lo es la guía de aprendizaje; este elemento encierra toda una propuesta pedagógica y evaluativa y representa un medio de comunicación clave entre tutor y estudiante.

La metodología abordada en la investigación fue la teoría fundada, con un análisis cualitativo multidimensional de categorías establecidas a priori y emergentes, que se realizó por medio de la revisión documental, los grupos focales y un taller con docentes. El principal producto derivado de la investigación es la construcción de un documento guía para el docente diseñador de cursos virtuales, que contiene estrategias metodológicas, pedagógicas y didácticas para la elaboración de actividades de aprendizaje que promuevan el desarrollo del pensamiento complejo.

# RESEÑA DE LA AUTORA

---

## **Astrid Yandira Lemos Rozo**

Licenciada en Educación Básica con énfasis en Humanidades e inglés; Magistra en Educación y Doctora en Educación.

Se ha desempeñado como docente investigadora en temas relacionados con la educación, el aprendizaje de las lenguas extranjeras, los procesos de evaluación y la educación superior. Actualmente enfoca sus estudios en el abordaje de las complejidades en la educación, las relaciones de género, los procesos decoloniales y la mediación pedagógica.

Autora de artículos y recurrente ponente en seminarios nacionales e internacionales.

Docente de la UNAD.

Correo electrónico: [astrid.lemos@unad.edu.co](mailto:astrid.lemos@unad.edu.co)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7611-0922>

Google académico: <https://scholar.google.es/citations?user=MMuuGncAAAAJ&hl=es>

# PRESENTACIÓN

---

Los procesos educativos mediados por las Tecnologías de la información y las Comunicaciones (TIC), posibilitan un acercamiento a la naturaleza multidimensional y compleja del ser humano, así como las tramas que se configuran en las dinámicas que posibilitan que el aprendizaje emerja. Para tener una mayor comprensión de estos fenómenos, es necesario ampliar las fronteras y limitaciones impuestas e integrar otras estéticas de conocimiento, formas de percibir y pensar, diversas epistemologías y paradigmas. El reto abordado en este itinerario fue proporcionar espacios educativos a través de guías de aprendizaje, en donde se estableciera un diálogo de toda esta diversidad a través de actividades, retos, diálogos, arte y mediación pedagógica. Desde una deconstrucción del paradigma imperante y una indagación de nuestro tema de interés, en el contexto ECEDU-UNAD, se realizan propuestas concretas decoloniales para implementar rutas de emancipación con herramientas del pensamiento complejo.

Dentro de las inquietudes centrales de la investigación y del presente texto se encuentran: ¿Cómo influencia una mayor comprensión de los abordajes de la complejidad a través de procesos educativos, la resolución colectiva de problemas locales y globales? ¿Cómo integrar rasgos del pensamiento complejo en guías de aprendizaje presentes en procesos educativos mediados por las TIC?

# INTRODUCCIÓN

---

De la investigación denominada “Caracterización del pensamiento complejo para el desarrollo de estrategias didácticas y metodológicas, en el diseño de actividades de formación, de acuerdo con el contexto de los cursos virtuales de la ECEDU de la UNAD”, realizada en el contexto de los cursos virtuales ofertados por la ECEDU-UNAD, se presenta este libro en el que se describen los aspectos más relevantes del proceso y los resultados del proyecto. A partir de inquietudes que surgieron en el equipo investigador, se inició un camino que se guía por la búsqueda de estrategias didácticas que generen rupturas en las limitaciones intrínsecas en el sistema formal educativo, así como por el abordaje de las bases de nuestras formas de percibir y las nociones de pensamiento con las que se inician los procesos de aprendizaje.

La investigación estuvo inmersa en las modalidades educativas que están presentes en el contexto escogido: E- learning, “el aprendizaje electrónico que se basa en la educación a distancia por medio de la incorporación de las herramientas TIC, también conocido como educación virtual” (Turpo Gebera, 2009, citado por González Aldana *et al.*, 2017, p. 150) y Blended learning (b- learning) “entendida como como el aprendizaje mezclado, por el modo de aprender que combina la enseñanza presencial con la virtualidad y cuya idea clave es la selección de los medios adecuados para cada necesidad educativa” (Sanz *et al.*, 2009, citado por González Aldana *et al.*, 2017, p. 146). Ambos con una indispensable presencia de las TIC, así como la planeación y ejecución de actividades de aprendizaje con un grupo específico.

Desde la revisión documental se inicia una deconstrucción de las bases epistemológicas de nuestro contexto o de lo que Najmanovich (2005) denomina la ética y la estética del conocimiento, de la manera como concebimos el mundo, la misma que continúa como la forma predominante de producción de saber en el sistema civilizatorio occidental. Esta ética y estética del conocimiento es lineal, dicotómica, binaria y limitante. La autora ahonda también en los mitos modernos que sostienen este tipo de percepción a través del tiempo, tales como el mito de la razón y el mito del representacionalismo (ver para creer). En contraste, Najmanovich (2005), presenta las diferentes rutas a la diversidad que ofrecen los abordajes de la complejidad; caminos mucho más generosos para

el desarrollo de procesos educativos, ya que posibilitan una interacción colectiva en donde se vivencia el aprendizaje entramado, creativo, contextual y global. Así como la potenciación de habilidades que se requieren para el manejo de las TIC, que trasciendan lo mecánico hacia una comprensión holística de su multidimensionalidad y de sus implicaciones sociales, políticas y culturales.

La mirada reflexiva, crítica y compleja del sistema civilizatorio occidental, lleva consigo la búsqueda de propuestas decoloniales, que generen rupturas del arraigo que persiste en nuestras dinámicas y configuraciones de estos modelos impuestos, debido a que varias prácticas, en contravía de nuestra naturaleza cooperativa y solidaria, han sido normalizadas por el sistema. Esta investigación se concibió desde una perspectiva contextual, la cual hace posibles acciones concretas que impactan en la vida de las personas implicadas; para ello se requirió indagar desde las estructuras del conocimiento. Grosfoguel (2013) describe algunas características que se instauraron en la filosofía moderna, producidas por el cartesianismo, en la cual el “hombre”, el “yo”, produce verdades absolutas y universales, neutrales, predecibles y atemporales. Esta forma particular de percibir se ancla en el método científico y atraviesa las prácticas educativas con la propuesta de actividades enfocadas en el producto, coartando la creatividad, la integración de saberes y el aprendizaje vivencial; y en un “solipsismo epistémico, que se refiere a cómo puede el “yo” combatir el escepticismo y ser capaz de alcanzar la certidumbre en la producción de conocimiento” (Grosfoguel, 2013, p. 37).

Morin (1994) introduce un nuevo paradigma desde lo que denomina el pensamiento complejo, con el cual provee herramientas para el ámbito educativo, dando protagonismo al error, el misterio, al abordaje de problemáticas globales desde lo interdisciplinario, multidisciplinario y transdisciplinario. Su obra indaga ampliamente sobre los rasgos de este tipo de pensamiento, que fueron la base para este proyecto y para la creación concreta en actividades de aprendizaje, las cuales se abordaron desde campos importantes de análisis en un primer momento, como educación, mediación pedagógica, TIC, estética del conocimiento, abordajes de la complejidad, pertinencia, innovación, decolonialidad, e- learning y b- learning.

Con el fin de identificar rasgos de la ética y la estética del pensamiento complejo en las guías de aprendizaje presentes en los cursos de las licenciaturas ECEDU-UNAD, se crearon instrumentos con criterios e indicadores inspirados principalmente en Morin (2001) y en la propuesta de Najmanovich (2005), para ahondar en la producción de conocimiento

en la modalidad virtual y las mediaciones pedagógicas que se presentan a través de estas guías de aprendizaje, principalmente la forma y el contenido que presentan las actividades propuestas. Luego de realizar este análisis a los cursos seleccionados, se indagaron las voces de los docentes creadores de las mismas. Esto contribuyó a tener una comprensión más amplia de los imaginarios de los docentes con respecto al tema propuesto y la aplicación de estas percepciones en productos concretos que son las guías; con el diálogo se vivió un acercamiento más auténtico a las necesidades que se presentan en el rol de docentes, en cuanto a los abordajes de la complejidad.

Finalmente, se han propuesto categorías y dimensiones de análisis de forma cualitativa, transdisciplinar y entramada, que permiten evaluar guías de actividades de cursos de educación superior en las modalidades e- learning y b- learning, con ajustes contextuales dependiendo la necesidad. Se contrastaron los hallazgos de la fase teórica, con los imaginarios de los docentes y las actividades analizadas; a partir de este proceso, se describieron nuevas categorías emergentes, que son importantes a la hora de crear actividades de aprendizaje, decoloniales y complejas. En el taller con docentes se socializaron y discutieron conceptos importantes de los abordajes de la complejidad. Como resultados del proyecto, se consolida una propuesta práctica en un documento guía para docentes de la UNAD, que permita integrar una estética de conocimiento más vinculante en las actividades que se incluyen en las guías de aprendizaje, además de los instrumentos de evaluación que posibilitan identificar algunos rasgos del pensamiento complejo en guías de aprendizaje para cursos virtuales y las reflexiones derivadas del análisis realizado en las diferentes etapas del proyecto.

# CAPÍTULO 1

# ABRAZANDO LA DIVERSIDAD



Morin (2001) realiza una profunda descripción de lo que denomina el “gran paradigma de occidente”, con el cual el ser humano aprende desde sus inicios en el sistema formal escolar, una forma limitante de percibir el mundo y su realidad. Los rasgos de este tipo de conocimiento son en una vaga síntesis: binarios, simplistas, a priori y monológicos. Estos rasgos configuran las bases de la sociedad occidental y posibilitan los esquemas de dominación colonial que persisten en nuestras dinámicas patológicas y limitantes.

Najmanovich (2005), inspirada en Morin, describe también la producción de conocimiento occidentalocéntrica desde su ética y su estética, hace énfasis en la simplicidad, la dicotomía, la fragmentación, el futuro y la predicción que trae consigo, que ha logrado grandes avances en la ciencia y el método científico, y que ha servido como base para legitimar los procesos de investigación. A pesar de todos los avances en temas económicos y tecnológicos, el ser humano se encuentra cada vez más aislado en medio de una confusión, que lo divorcia de su verdadera esencia y lo sumerge en el egoísmo voraz y destructor, que le impide conocer sus limitaciones y su lugar en el mundo como un ser interdependiente, con las otras especies y su entorno.

El proyecto civilizatorio occidental se basa en principios que desembocan en la muerte (Grosfoguel, 2011). Se invisibiliza y/o niega la diversidad, se potencia el racismo en todos los ámbitos, incluyendo el epistemológico, lo que ha permeado en el inconsciente colectivo con valores asociados a la masculinidad y la dominación. Este autor propone volver la mirada a las epistemologías ancestrales, a la producción de conocimiento de las minorías, a las visiones diversas de los multiversos y denomina las acciones colectivas e individuales que generan rupturas en contravía del sistema imperante como decoloniales. Para generar estas acciones es necesario ampliar la comprensión de las bases de nuestro aprendizaje y develar herramientas que posibiliten abrazar la complejidad, imaginar nuevas realidades, reconocer la diferencia, observarla de forma encarnada, trascender el divorcio de los conceptos para ahondar en la forma en la que se relacionan y complementan.

Morin (2001) presenta al pensamiento complejo inmerso en un entramado de dimensiones que intentan integrar posturas, visiones, imaginarios y diversas concepciones del mundo. Najmanovich (2005) trasciende tal visión y denomina a esta estética de conocimiento como los abordajes de la complejidad, puesto que es demasiado amplia como para ser enmarcada en un paradigma. Aborda el holismo y la infinitud, la conexión que une al todo que nos configura y la diversidad que nos enriquece como iguales, esto desemboca en la cooperación, en un nivel de conciencia elevado y altruista. Najmanovich (2005) describe la estética de la complejidad como un complemento de la epistemolo-

gía simplista y mecanicista; propone que, desde esta visión, emerge el saber en tramas multidimensionales y sistemas abiertos, cambiantes y fluidos. Es una ética del conocimiento interactiva, generosa, heterárquica y diversa, que abre paso al misterio, a lo impredecible, a lo emocional; y para sintetizar lo ilimitado, podemos decir que es una ética y una estética que abre paso a la complejidad.

Morin (2001), citado por Lemos Rozo y Pinto Parra (2020), propone algunas dimensiones importantes a la hora de abordar la complejidad en el ámbito educativo:

- El contexto: ubicar las informaciones y los elementos en su contexto para que adquieran sentido.
- Lo global: se contemplan las cualidades del todo que no se encuentran en las partes. Se trata de las partes ligadas de manera inter-retroactiva.
- Lo multidimensional: abordar en las experiencias de aprendizaje las unidades complejas desde sus rasgos multidimensionales. Lo social, lo afectivo, lo racional, lo económico, lo religioso y sus interacciones constantes.
- Lo complejo: son inseparables los elementos que constituyen un todo, que forman un tejido interdependiente, la unidad y la multiplicidad. Por ejemplo, lo afectivo, político, sociológico y mitológico en un ser humano.

Bustamante *et al.* (2018), citados por Rozo & Parra (2020), exploran las experiencias vitales de estudiantes durante los primeros años en la universidad. Para ello, retoman los principios del pensamiento complejo inspirado en Morin, *el principio dialógico, el principio recursivo y el principio hologramático*.

- **El Principio dialógico:** de acuerdo con Morin, citado por Bustamante *et al.* (2018), en este principio se hace explícita la comunicación entre los opuestos y complementarios. La unidad y dualidad.
- **Principio de recursividad organizacional:** de acuerdo con Morin, citado por Bustamante *et al.* (2018), el proceso y el producto son partes de un todo que interacciona con sus partes y su entorno. Los procesos se autoorganizan en un bucle recursivo que pasa por las interacciones entre individuos afectándose mutuamente.

- **Principio hologramático:** se concibe el todo en relación con sus partes y viceversa. Se toma como base la idea hologramática, en la que desde cualquier punto se puede contemplar todo lo que contiene el holograma. Morin, citado por Bustamante *et al.* (2018).

**Figura 1.** Poliedros



**Fuente:** imagen tomada de <https://images.pexels.com/photos/7061817/pexels-photo-7061817.jpeg?auto=compress&cs=tinysrgb&dpr=2&h=650&w=940>

Para Najmanovich (2013), el pensamiento complejo comprende un modo de abordar la complejidad que la autora denomina “configurazoom” que consiste en que podamos configurarnos desde la multiplicidad de sentidos que le damos a nuestras interacciones con el mundo y el sentido que le damos a nuestra experiencia singular y colectiva. El configurazoom complejo explora las analogías y las concepciones dinámicas, encarnadas y entramadas del conocimiento. Todo se configura en tramas colectivas en las cuales intervienen la imaginación, los afectos y la acción. El configurazoom integra la multiplicidad de nuestras diversidades y saberes a través de los tiempos.

Najmanovich (2013) también nos habla de la complejidad implicada, inmersa dentro del configurazoom, allí la realidad emerge, por lo tanto, no puede ser única. Si nosotros configuramos el mundo, la objetividad y neutralidad se convierten en metáforas. “El pensamiento complejo es multicultural, diverso, dinámico e implicado” (p. 25). Somos artífices de las nociones de conocimiento y sentido común que consolidan la razón y las premisas que consideramos como válidas. No es una verdad dada, neutral e inamovible. Comprender desde nuestras limitaciones la infinitud de la complejidad es parte del desafío para integrarla en nuestras propuestas pedagógicas.

Morin (2005) propone una visión de ética en la cual cada quien vive para sí mismo y para el colectivo con un enfoque moral que trascienda lo binario (bien/mal), para comprender cómo se relacionan estos dos conceptos en la práctica desde incertidumbres y contradicciones; de esta forma, se mira a la diferencia y la diversidad no como amenaza sino como oportunidad de aprendizaje, se requiere pensar desde la contextualización de la acción de manera compleja. De acuerdo con Morin (2001), el pensamiento complejo deconstruye las estructuras del conocimiento que es determinista desde la disyunción y reducción; es una ventana que se abre ante nuestros ojos para dar paso a la reivindicación de las minorías, de los conocimientos ancestrales inferiorizados; para superar las relaciones de poder y dominación patológicas; para reconocer nuestro lugar con relación al planeta tierra y su destrucción; y para pasar de una visión de la muerte a la de la vida, el coaprendizaje y el amor, a través de un diálogo consiente y decolonial.

Grosfoguel (2013) hace una crítica decolonial a los aportes de Descartes, que sitúan al ser humano en una falsa superioridad desde la cual produce verdades inamovibles y universales, siendo el reemplazo del Dios cristiano. Actualmente persiste la concepción de que solo bajo estas reglas, bases del dualismo ontológico en las cuales se divorcia la mente del cuerpo, es como se puede producir conocimiento “válido”. En su método el individuo se pregunta y se responde a sí mismo, hasta alcanzar la razón y la certidumbre del conocimiento, desde una estética monológica, asituada y asocial (Grosfoguel, 2013, p. 37). En contraste, Morin (2005), propone un método que aborda el conocimiento como un proceso multidimensional que incluye la dimensión espiritual, biológica, social, política, histórica, lingüística, entre otras; propone una nueva ciencia con dudas que dudan de sí mismas, que se alejan de la simplificación, la neutralidad y la oposición. Integrar la relación de interdependencia de conceptos y nociones divorciadas en una construcción colectiva y con una producción de conocimiento reflexivo, que no pretenda generar verdades inamovibles; Morin no parte de métodos, construye el método durante el proceso, parte de rechazar los modelos simplificantes que solo contemplan la realidad inteligible y la ciencia que racionaliza bajo cánones limitantes las ideas y que elimina lo

extraño. Un método que indague el misterio de las cosas desde la plena conciencia de nuestras limitaciones como seres humanos y que se formula después de la búsqueda, que no es siempre lineal sino en círculos de aprendizaje, en espirales complejos y entramados. En este método, el único conocimiento que se potencia es el que se nutre de la reconciliación entre objeto y sujeto.

El sistema formal escolar es parte del engranaje que sostiene al sistema civilizatorio occidentalocéntrico moderno a través del tiempo. La UNAD ha logrado una cobertura a nivel nacional bastante impresionante, con miles de estudiantes inscritos en sus programas en todo el país, gracias a su modalidad virtual y a distancia. Esto trae consigo grandes retos, además de requerir profundas reflexiones acerca de las prácticas coloniales que persisten en el sistema en sí. Se evidencia la necesidad de una innovación constante en las metodologías pedagógicas y didácticas, en las técnicas y estrategias que, desde un enfoque más conciliador y abierto, pueden llevarnos a reales transformaciones en la percepción y el actuar. Específicamente, en la ECEDU, se tiene la responsabilidad de teorizar desde la observación crítica y la investigación cíclica y en espiral para aportar en estos objetivos.

## 1.1 HOLISMO Y COMPLEJIDAD

---

Massó (2009), considera fundamental para los abordajes de la complejidad comprender el concepto de holismo, lo cual implica una visión más amplia de nuestro lugar en el mundo. El holismo es integración, complementariedad, interdependencia y coexistencia.

Boff y Hathaway (2014) introducen el concepto de holismo desde la física cuántica, en la cual se evidencia, desde la realidad micro cósmica, cómo un átomo es el resultado de una red de interacciones interdependientes, “la física cuántica revela un auténtico holismo en el que el todo es mayor que la suma de las partes y en el que las partes manifiestan también el todo” (p. 246). Wernicke (1994) habla del holismo desde la multidimensionalidad del ser humano, biológica, intelectual, espiritual y emocionalmente. “La palabra ‘holismo’ proviene del griego holo, que significa entero, completo” (p. 5). Cuando nos relacionamos con otros se afectan todas las dimensiones y

su entorno. De acuerdo con Santos Rego (2000), “holismo opera semánticamente sobre el lexema ‘holos’, elemento compositivo que interviene antepuesto en la formación de muchas palabras, primero latinas y luego romances, con un significado de totalidad” (p. 135). Boff (2015) describe el holismo como “unidad en la diversidad y diversidad en la unidad [...] no quiere decir suma, sino totalidad hecha de diversidades orgánicamente interrelacionadas” (p. 21).

A nivel físico, el holismo y la complejidad han sido abordados desde las bases científicas de la física clásica y más recientemente desde las teorías de la complejidad. La física clásica, evidencia notorias limitaciones cuando se abordan las configuraciones de los seres vivos y más aún cuando se intenta comprender los procesos sociales, culturales y educativos. Boff y Hathaway (2014) consideran que la ley de la termodinámica clásica del siglo XIX, que se relaciona con la entropía, presenta también una discordancia en cuanto a los seres vivos ya que “según la ley, los sistemas pasan siempre a un estado de más desorden hasta conducir a la muerte” (p. 251). Sin embargo, en los sistemas de los seres vivos la autoorganización espontánea permite el tránsito armónico del caos al orden y, a su vez, hacia la evolución del sistema y sus partes. “En el mundo viviente, el orden y el desorden se crean siempre simultáneamente” (Capra 1996, citado por Boff & Hathaway, 2014, p. 257).

La termodinámica del no-equilibrio, desarrollada por I. Prigogine, realiza una descripción más conceptual que aborda y estudia la complejidad, desde los fenómenos inestables, fluctuantes y dinámicos. En este abordaje se hace explícita la imposibilidad de predecir en sistemas complejos el futuro, ya que son sensibles a innovaciones y transformaciones constantes. Prigogine adiciona a su teoría una noción revolucionaria del tiempo, en la cual se concibe como creación, una complejidad creciente e inestable (Maldonado Castaneda, 2011). Boff y Hathaway (2014) afirman que “los sistemas vivos existen siempre en un estado alejado del equilibrio termodinámico; de hecho, ese equilibrio se produce solamente cuando el sistema muere y se descompone definitivamente” (p. 252). Los seres vivos nos encontramos en sistemas abiertos, que en varios aspectos son incomprensibles para las leyes de la termodinámica clásica y los postulados de la ciencia occidental, somos un proceso con cientos de miles de posibilidades no develadas de nuestro potencial creador.

Boff (2015) describe la ley de la flecha termodinámica del tiempo, en la que nuestros recursos son limitados y finitos hasta llegar a una muerte térmica, para luego develar

que, desde el misterio y la sintropía,<sup>1</sup> se abre la posibilidad que tenemos los seres humanos de reestructuración, autoorganización y trascender en la evolución hacia formas más complejas e impredecibles. Para ello, debemos ahondar en unos rasgos comunes que tenemos como sistemas de seres vivos y específicamente de seres humanos:

- Destino común: origen y futuro común desde la interdependencia y la singularidad.
- Bien común: convivencia y sinergia planetaria y universal.
- Creatividad: el ser humano tiene un potencial de cocreador del mundo para lograr la coevolución.
- Holismo: singulares, complementarios y solidarios. (Boff, 2015).

Las bases de nuestras epistemologías no se limitan a lo biológico, sino que a nivel de las ciencias físicas y de nuestra configuración atómica somos también complejos. Al ahondar en esta comprensión se va modificando la percepción colonial individualista y competitiva que persiste en los sistemas educativos. Sin duda, desde las teorías clásicas de la física cuántica y la termodinámica, de la complejidad y el holismo, tenemos valiosas herramientas para consolidar nuestra propuesta y trasladar estos supuestos a la transdisciplinariedad y la mediación ¿Cómo integrar elementos esenciales de los abordajes de la complejidad y el holismo en actividades concretas que trasciendan su carácter disciplinar?

---

1 “La evolución del sistema lo conduce a una complejidad cada vez mayor. La mayor complejidad y diferenciación del sistema se conoce como sintropía” (Thomas Bohórquez, 1993, p.128).

## CAPÍTULO 2

# EL APRENDIZAJE Y LAS TIC EN LA COMPLEJIDAD



Para Assmann (2002) el aprendizaje es un proceso vivo, las estrategias y actividades que desarrollemos deben dar cuenta de estos aspectos y potenciarlos. Igual que el todo que nos configura, el aprendizaje es complejo porque involucra seres vivos. Nuestra perspectiva del ser desde la complejidad cambia, ya que empezamos a concebirnos como participantes activos en estas nuevas formas de comprender y como parte de una trama dinámica y transformadora.

Hemos transitado varias etapas desde la incursión masiva de las TIC en la educación y en todas las dinámicas de nuestra vida. Pasamos de la sociedad del conocimiento a la sociedad de la información y seguimos vivenciando lo que Cardoso (2010) denomina la sociedad en red, que ha configurado la forma en la que se organiza el sistema de comunicación, trascendiendo a todos los ámbitos de la sociedad. Las redes consisten en un modelo descentralizado y flexible, que crea sistemas dinámicos, abiertos, e innovadores; este modelo evidencia aún más las limitaciones de nuestra epistemología y del sistema individualista y excluyente que se ha impuesto.

En el contexto educativo este entramado, propiciado por las TIC, ha ayudado a que los entornos virtuales sean cada vez más necesarios en los procesos de aprendizaje y que se diversifiquen en varias combinaciones. De acuerdo con Afanador (2021), la modalidad virtual y a distancia de la UNAD “es transterritorial y transfronteriza; es decir, es global por naturaleza y a través de diferentes metodologías hace uso de diversos recursos tecnológicos, medios y mediaciones pedagógicas” (p. 71). El Modelo Pedagógico Unadista (MPU) se centra en el estudiante, su aprendizaje autónomo, su rol activo en la autoorganización del aprendizaje colectivo, solidario y contextual con uso esencial de las TIC. Todo ello muy acorde con nuestra propuesta de ampliar las fronteras epistemológicas impuestas de manera explícita y explorar otros caminos mucho más diversos desde las actividades de aprendizaje como e-mediadores.<sup>2</sup>

Contribuyendo con esa visión ampliada de lo que significan e implican los procesos educativos, Orrego, citado por Ayala *et al.* (2014), considera que:



2 “Denominación dada a los actores académicos (docentes, consejeros, investigadores y monitores) que lideran la acción pedagógica para la formación integral” (Afanador, 2021, p. 74).

La formación está directamente relacionada con la adquisición de todos aquellos elementos que construyen y reconstruyen constantemente al hombre, que lo vinculan a una sociedad y una cultura, así como a sus creencias, mitos y formas de ver el mundo, pero que a su vez le permiten ser crítico de dicho espacio, de acuerdo a su modo particular de vivir en él. (p. 34).

La función del docente está llamada no solo a atender las necesidades de adquisición de determinados conocimientos por parte de sus estudiantes, sino a promover en ellos el desarrollo de la multiplicidad de potencialidades humanas y la configuración de sentidos, desde el compartir mutuo de experiencias. Sin embargo, dadas las amplias posibilidades espaciotemporales de los ambientes virtuales de aprendizaje, que demandan un diseño instruccional<sup>3</sup> y cuentan con la opción de interacciones sincrónicas y asincrónicas, se requiere establecer más concretamente su papel de mediador en el entorno virtual. Teniendo en cuenta los planteamientos de Fernández *et al.* (2017), el docente en estos entornos desempeña las siguientes funciones:

- Académica: habilidades de organizar contenidos y evaluar con base en procesos y resultados.
- Técnica: habilidades para el manejo operativo de las herramientas tecnológicas.
- Orientadora: habilidades dirigidas a planificación y estructuración de actividades y procesos formativos.
- Social: habilidades de motivación y de interconexión con el colectivo.
- Organizativa: organización de todo el proceso formativo a lo largo de los periodos académicos planeados.

---

3 Según Morales (2017), el diseño instruccional “está orientado a la creación de ambientes que faciliten, de forma mediada, los procesos educativos. Por ello, es necesario reunir diferentes saberes que provienen de la comunicación, la pedagogía, la psicología educativa, la ingeniería en sistemas, entre otros” (p. 36).

En este orden de ideas, el docente en la modalidad e-learning es pilar permanente del proceso formativo de los estudiantes, su contribución va desde la planeación de los recursos pedagógicos y didácticos, hasta constituirse en un mediador y motivador del aprendizaje. Así mismo, desde una visión holística de la educación, el docente tiene la responsabilidad de aprovechar cada elemento mediador del aprendizaje y cada espacio de interacción para impulsar el desarrollo integral humano de sus estudiantes, que aporte sentido y significado a su existencia en el mundo y contribuya a su evolución. Por ello, la verdadera educación no se limita a un espacio determinado, sino que hace parte vital del ser humano que se reconfigura a través del aprendizaje colectivo.

De esta manera, un proceso formativo en solitario es altamente limitante, por la imposibilidad de ampliar las visiones propias desde las experiencias y perspectivas de los otros, docentes y estudiantes, desde la interacción como comunidad educativa. El supuesto individualista fortalecido en la modernidad es uno de los tantos mitos que contradice nuestra naturaleza (Najmanovich, 2005). El “otro” es fundamental al hacerse presente como una alternativa nueva, que confronta, sea para reafirmar o para enfrentar lo que se es, desde todas las dimensiones humanas. Reconocer al otro implica reconocerse a sí mismo y con ello sentirse también parte de una colectividad. Ayala *et al.* (2014) plantean al respecto:

La alteridad en la formación es, entonces, todo aquello que hace de cada sujeto un ser único e irrepetible, que le permite construir una identidad propia, proyectarse en relación a su contexto; que se juega en los intersticios de la constitución personal, y hace parte fundamental de las experiencias significativas de aprendizaje que se van adquiriendo durante el transcurso de la vida y que se encuentran en diferentes instancias sociales como su familia, sus amigos, la escuela, incluso los medios masivos de comunicación y todas aquellas influencias que le permiten construir su forma única de ver, comprender e interpretar el mundo que le rodea. (p. 34).

Ahora bien, situando el contexto de aprendizajes en el espacio virtual, Cabero (2006) plantea algunos aspectos clave en la educación mediada por tecnologías, entre los que resalta: flexibilización, descolonización del conocimiento, autonomía, formación colaborativa, formación interactiva, énfasis en los materiales de aprendizaje y el docente como mediador. Todos estos rasgos requieren de competencias y habilidades de pensamiento que estén acorde con las dinámicas que propone la sociedad en red.

Para estos requerimientos se demanda la capacidad del aprendizaje ubicuo, que, según Mojarro *et al.* (2015) es “definido por Burbules (2012) como aquel que es capaz de producirse en cualquier momento y en cualquier lugar” (p. 28) y que ha de estar mediado por cualquier tecnología que lo permita. Específicamente en el contexto de la UNAD, nos enfocamos en el e-learning, dando alcance al b-learning ya que se considera que, aún en la educación presencial, es tiempo de incorporar experiencias de aprendizaje que despierten una conciencia vinculante y liberadora. La estética del pensamiento complejo sin duda coincide con muchos de los rasgos que se han incorporado en las dinámicas de la virtualidad y la sociedad en red. El pensamiento complejo es profundo y entramado, no se puede definir o conceptualizar de forma simplista; algunos enfoques importantes de su estética se abordan en este proyecto, con el fin de proponer estrategias apropiadas que se puedan plantear en la práctica e integrar a los materiales de los cursos virtuales de la ECEDU.

Un concepto importante cuando hablamos de complejidad es la autoorganización. De acuerdo con Assmann (2002), la autoorganización es aprendizaje, es un proceso que emerge de manera espontánea, creando orden desde el caos. Aprender se constituye en la creación de lo nuevo, para lo cual, en los entornos educativos, se busca propiciar experiencias en donde emerjen, de manera autoorganizada, aprendizajes y nuevos saberes. Aprender en la complejidad no es solo un proceso autoorganizado, sino que también involucra toda nuestra corporeidad. Esto se contrapone al mito de la modernidad, que da prelación al cerebro, en un imaginario paradójico donde solo los procesos de lecto escritura producen aprendizajes útiles para las lógicas del mercado. Las dicotomías reinantes, separan nuestros sentidos privilegiando la vista. Sin embargo, aprendemos con todo nuestro ser, por lo que se hace necesario explicitar esto en las experiencias que propiciemos con actividades que involucren el arte, la imaginación, la creatividad y que potencien el aprendizaje como un placer y no como un castigo.

Assmann (2002) integra a estos supuestos la dimensión colectiva del aprendizaje.

La educación, como la vida, desencadena procesos autoorganizativos, y en este desarrollo se debe potenciar la solidaridad “no existe mundo para nosotros a no ser mediante ‘nuestra lectura’ del mundo, corporeizada en el sistema autoorganizativo que somos” (Assmann, 2002, p. 59).

La verticalidad y rigidez de los procesos de dominación, en la civilización en la que nos encontramos, se encuentran presentes también en las experiencias de aprendizajes que

propiciamos, en las guías de aprendizaje que creamos con un lenguaje impersonal y actividades que perpetúan el sistema y validan los valores del mercado empresarial. Se privilegian conocimientos ya establecidos que no se renuevan ni se dejan seducir por las emergencias que traen consigo la creatividad y la innovación.

La autoorganización solo se logra con la interconexión, ya sea a nivel celular o a nivel social y cultural, nuestros organismos y los procesos de los seres vivos que nos han configurado han triunfado gracias a una danza comunicativa autoorganizada, solidaria y colectiva. Para eso se necesita, de acuerdo con Morin (1999), *la comprensión*, que es el fin de la comunicación y que necesita ser redefinida, ya que el enfoque reinante de las competencias no privilegia la comprensión, sino más bien la competencia voraz y patológica que fortalece el individualismo egoísta. La pregunta constante por ¿quién es el mejor?, ¿quién es el número uno?, ¿qué hay que hacer para ganarles a todos?, solo ha impedido un crecimiento colectivo y, así mismo, nos limita a la hora de conseguir soluciones potencialmente efectivas a los problemas globales que nos aquejan.

Es también importante analizar que la solución no está simplemente en proponer actividades que soliciten una acción colaborativa. Es decir, realizar una actividad entre varios estudiantes. Normalmente lo que sucede no es una construcción colectiva, sino que cada integrante realiza una parte y luego lo reúnen todo en un documento para enviar. Esto sucede, entre otros factores, porque no se ha reflexionado ampliamente sobre las formas erradas en las que percibimos, pensamos, aprendemos y nos expresamos. Es un entramado cerrado que desemboca en que todo quede inmerso en una lógica clásica que limita y encierra solo aquellos conocimientos que privilegian ciertas formas de ser y de sentir.

Maldonado (2017) da un panorama más amplio en cuanto este tema, ya que habla de las Lógicas no Clásicas (LNC), en contraposición con la Lógica Formal Clásica que, de acuerdo con el autor, es la lógica matemática o la lógica simbólica, que es la que le da cimiento a la mayoría de nuestras creencias científicas, comprobables, inamovibles y neutrales. Para ampliar esos cimientos que nos limitan desde que iniciamos nuestros procesos de aprendizaje en las instituciones educativas, es necesario reflexionar sobre esos otros modos y las bases que son completamente movibles, modificables y dinámicas. Entre las LNC, Maldonado (2017) relaciona:

- La(s) lógica(s) paraconsistente(s)
- Lógica de la relevancia
- Lógica epistémica

- Lógica intuicionista
- Lógica no-monotónica
- Lógica modal
- Lógica dinámica
- Lógica del tiempo (o lógica temporal)
- Lógicas polivalentes
- Lógica difusa
- Lógica cuántica
- Lógica libre
- Lógica de fábrica (o fabricación) (p. 86)

Las lógicas alternas que describe el autor pretenden dar sentido a conocimientos que han sido inferiorizados, a prácticas espirituales artísticas, colectivas, cooperativas, que no están supeditadas a las lógicas del mercado. Iniciar una transformación desde nuestra lógica implica generar rupturas de la percepción dicotómica y el representacionismo que, de acuerdo con Najmanovich (2013), pretende reflejar la realidad tal y como es ante nuestros ojos, negando nuestras limitaciones para descubrir todos los misterios de los multiversos. El representacionismo no solo se encuentra en las imágenes y las fotografías, también se encuentra en los procesos educativos eurocéntricos con bibliografías que pretenden abarcar la verdad, conocimientos rígidos inamovibles que se siguen enseñando de la misma forma a través de décadas y siglos, y que pretenden inmortalizar la colonización del conocimiento.

Peña (2018) realizó una indagación cualitativa acerca de la transformación docente desde el pensamiento complejo. Para ello, tomó como base la teoría de la complejidad descrita por Morin (2001), en la cual lo complejo constituye un tejido de asociaciones inseparables con paradojas, eventos, acciones, incertidumbres, retroacciones, azares, metáforas y determinaciones. Todo ello en una trama que constituye los fenómenos que nos configuran. Lo complejo se puede describir como aquello que integra de manera holística lo diverso y multicultural, los sentires y pensamientos. Abraza los múltiples paradigmas menospreciados e invisibilizados, dando paso a retos creativos e inclusivos, escenarios que se mencionan constantemente en la educación pero que pocas veces son legítimos en la praxis. Peña (2018) concluye que los docentes requieren una visión más amplia y una expansión de la forma en la que perciben, ya que las tecnologías de

la información traen consigo una cantidad ilimitada de conocimiento. Lo que requiere tener herramientas para poder hacer interconexiones de las múltiples dimensiones que se presentan en la sociedad red; y ser conscientes de la necesidad de una integración del pensamiento complejo en sus prácticas educativas, con el fin de lograr cambios tangibles y transformadores en nuestra sociedad.

Como lo hemos expuesto anteriormente, el pensamiento complejo busca ofrecer herramientas que aborden parcialmente el holismo, con una conciencia de su existencia y su infinitud. En este panorama de incertidumbre, el autor Santos (2000) considera que educar es propiciar experiencias de aprendizaje y medios que ayuden a los estudiantes a alcanzar una visión más holística de las realidades. Rinke (1982), citado por Santos (2000), define la educación holística como un modelo integrado de educación, que se centra en toda la situación de enseñanza aprendizaje, teniendo en cuenta las necesidades de los participantes del proceso e integrando un componente contextual, global y relacionante, principios del pensamiento complejo.

Una pedagogía holísticamente orientada busca nuevas alternativas a los modelos tradicionales de educación, pues, aunque estos son ampliamente criticados, al querer alejarse de ellos en varias ocasiones, solo se integran en el aprendizaje herramientas tecnológicas que terminan siendo un instrumento que perpetúa las mismas formas tradicionales de entender la educación. Se ha de proponer modelos educativos que, desde una visión holística, procuren el desarrollo de las diferentes dimensiones humanas. Según Gluyas *et al.* (2015) existen algunos elementos formativos que pueden impulsar el diseño de procesos de enseñanza aprendizaje desde un modelo de educación holística (MHE), tales como:

- La búsqueda del sentido del todo que nos configura a través del aprendizaje.
- La socialización de la convivencia y la coexistencia en interdependencia con otros seres a través del aprendizaje.
- La cultura como proyecto común que se redefine a través del aprendizaje.
- La política y la economía como variables detonadoras de la mediación pedagógica.

La situación social, política y económica, casos concretos de la diversidad de esferas culturales, representan el contexto en el que se desenvuelven

los individuos, y sobre los cuales se debe generar consciencia a partir de la educación proveída por la institución educativa. Dicha consciencia habrá de ser el motor impulsor de cambio debido a que las mencionadas situaciones son siempre perfectibles, es decir, guardan implícitamente la posibilidad de siempre ir a mejor, a partir de las acciones de los sujetos que las conforman. (Gluyas *et al.*, 2015, p. 6).

Al igual que Morin, aunque desde una perspectiva diferente, Gluyas *et al.* (2015) proponen un modelo holístico previamente descrito para seguir construyendo rutas de emancipación decolonial. De esta forma la educación holística es integral e integradora, en tanto pretende desarrollar las diversas dimensiones humanas y establecer una conexión entre sus partes vitales, en las cuales ese ser humano se desarrolla, lo que le dota de la capacidad de una comprensión abarcadora de las realidades, ampliando a su vez el espacio para nuevas posibilidades, para la reconfiguración permanente de sí mismo y de todo lo vital. Yus (2001), citado por Gluyas *et al.* (2015), menciona que la educación holística establece conexiones en todas las esferas de la vida y reconcilia los conceptos que se impusieron en nuestras percepciones de forma aislada: pensamiento-intuición, mente-cuerpo, dominio-conocimiento, el yo y la comunidad.

Estas reflexiones conducen a la necesidad de revisar la concepción que se tiene sobre la educación y los fines que se persiguen a través de ella. Es tarea de las instituciones educativas y los docentes actualizar permanentemente los currículos y las acciones pedagógicas, acorde a las necesidades de las sociedades actuales y de los estudiantes, quienes son la razón de ser del sistema educativo. Se constituye en un reto plasmar en experiencias concretas de aprendizaje las dimensiones mencionadas y desglosarlas en la praxis. Por ahora, en el siguiente capítulo, relacionamos las definiciones de las categorías de análisis que hemos seleccionado a priori, para la evaluación de los cursos escogidos de la ECEDU-UNAD, concretamente en las guías de aprendizaje, para realizar un diagnóstico de la presencia de estos rasgos en los materiales y actividades propuestas de los cursos.

# CAPÍTULO 3



# METODOLOGÍA



La investigación es de tipo cualitativo, pues el interés está en ampliar la posibilidad de interpretación de las indagaciones, obtenidas a partir del rastreo de la implementación de las estrategias, que permiten el desarrollo del pensamiento complejo en los cursos virtuales de la ECEDU, complementándolas con los hallazgos del rastreo documental, para obtener una amplia visión sobre la estética del pensamiento complejo.

Así mismo y en concordancia con ello, se implementó la teoría fundamentada, que según Strauss y Corbin (2002):

surge de datos que son recopilados y analizados de manera sistemática por medio de un proceso de investigación. En este método, la recolección de datos, el análisis y la teoría que surgirá de ellos guardan estrecha relación entre sí. Un investigador no inicia un proyecto con una teoría preconcebida (a menos que su propósito sea elaborar y ampliar una teoría existente). (p. 28).

Se pretende ahondar en la exploración, en una dinámica sinérgica en la cual se teoriza a partir de las realidades abordadas que se describen a través de la experiencia y los imaginarios, que a su vez forman parte de las descripciones, dando lugar a la incertidumbre, la sorpresa y a lo inesperado. Esta metodología es pertinente en cuanto parte de la revisión del contexto y guía la investigación desde las realidades y necesidades que se van visibilizando, de manera que permite indagar ampliamente el fenómeno estudiado y, por ende, lograr una mayor comprensión de este.

Las fases que contempla la teoría fundada, de acuerdo con Strauss y Corbin (2002), fueron desglosadas para nuestro proyecto de la siguiente forma:



**Tabla 1.** Etapas de la metodología, teoría fundada basada en Strauss y Corbin (2002)

Etapa	Actividades	Herramientas	Resultados
La descripción: explicaciones teóricas suelen validarse por medio de la recolección de datos de los cuales se hace una descripción básica para la teorización.	Realizar rastreo documental sobre investigaciones relacionadas con el <i>pensamiento complejo</i> , <i>pensamiento decolonial</i> , <i>estrategias de aprendizaje</i> , <i>e-learning</i> y <i>b-learning</i> .	Matriz de rastreo documental.	Informe de rastreo bibliográfico sobre los estudios previos realizados que abordan las variables del proyecto.
	Revisar rasgos distintivos del pensamiento complejo en las actividades de las guías de aprendizaje de los cinco cursos virtuales seleccionados de las licenciaturas de la ECEDU.	Instrumento de evaluación con preguntas orientadoras.	Sistematización de la exploración de los cursos.
	Indagación voces de los docentes ECEDU.	Grupos focales.	Informe de sistematización de los resultados de los diálogos y conversaciones llevadas a cabo en los grupos focales.
Ordenamiento conceptual: Descripción y organización de las categorías.	Identificación de las categorías conceptuales que abordan el desarrollo del pensamiento complejo con base en la etapa de la descripción.	Esquema de clasificación de categorías.	Informe descriptivo de las categorías conceptuales que abordan el desarrollo del pensamiento complejo.
	A partir del rastreo documental, la indagación de los cursos virtuales seleccionados, el diálogo interdisciplinar con los docentes y la identificación de las categorías conceptuales que abordan el desarrollo del pensamiento complejo, determinar estrategias didácticas y pedagógicas a implementar en las actividades de aprendizaje.	Matriz de análisis de estrategias	Consolidación de las estrategias pedagógicas y didácticas que permitan desarrollar el pensamiento complejo a partir de las actividades de aprendizaje.
La teorización:- Concepción de ideas, propuestas de forma coherente y aplicable a la praxis.	Construcción de teoría a partir de la confrontación de los datos, el ordenamiento conceptual, taller con docentes y la reflexión en espiral	Taller con docentes. Informe.	Documento con la propuesta teórica que permita la comprensión sobre el desarrollo del pensamiento complejo.

Etapa	Actividades	Herramientas	Resultados
Producto resultado: Diseño de la objetivación de la teorización, producto de la investigación y divulgación científica.	Diseño de documento guía que aborde estrategias metodológicas y didácticas para el desarrollo del pensamiento complejo en actividades de formación.	Insumos de la investigación. Matrices e informes de cada etapa.	Documento guía para el docente diseñador de cursos virtuales, que permita implementar actividades que desarrollen el pensamiento complejo.

**Fuente:** elaboración propia.

## 3.1. ETAPA: EXPLORACIÓN TEÓRICA

Se realizó una primera exploración de rasgos distintivos del pensamiento, desde la revisión teórica de autores importantes en este campo, los cuales mencionamos en los capítulos anteriores. Luego, procedimos a construir un instrumento (Tabla. 4), en el cual se incluyeron unas dimensiones a priori del pensamiento complejo para indagar estos aspectos en las actividades de las guías de aprendizaje de los cinco cursos virtuales. Los cursos seleccionados para este primer análisis pertenecen a la Escuela de Ciencias de la Educación (ECEDU) de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD, de los programas de Licenciatura en Inglés como Lengua Extranjera y Licenciatura en Filosofía concretamente. En el caso de los cursos en inglés, la enseñanza de las lenguas suele enfocarse en la gramática de la lengua; y en los cursos de la licenciatura en Filosofía, se percibe el carácter holístico y en perspectiva del conocimiento que posee la disciplina filosófica.

**Tabla 2.** *Cursos seleccionados pertenecientes a la Licenciatura en Inglés como Lengua Extranjera*

Curso	Descripción
Intermediate English II	Aborda el aprendizaje de la lengua inglesa para el nivel B1.
Pedagogical experience I	Enfocado en la práctica presencial, la observación participante y la reflexión pedagógica.
Language and Culture	Enfocado en la relación del lenguaje y la cultura en los procesos del aprendizaje de las lenguas.

**Tabla 3.** *Cursos seleccionados pertenecientes a la Licenciatura en Filosofía*

Curso	Descripción
Epistemología e historia de la pedagogía.	Aborda la comprensión de la historia del saber pedagógico en la construcción social del conocimiento.
Literatura, valores y ciudadanía	Apropiación de los valores de una comunidad sobre el individuo a través de la literatura.

Hemos desglosado las teorías sobre el pensamiento complejo, concretamente de los autores Morin (2001) y Najmanovich (2005), en preguntas que orientaron el análisis para abordar puntos específicos de las guías de aprendizaje de los cursos. Se aclara que cada dimensión pertenece a la otra en una danza de interrelación, por lo tanto, las preguntas podrían aplicar a todas las dimensiones; en esta ocasión se han separado para facilitar su comprensión.

**Tabla 4.** Instrumento de revisión de rasgos distintivos del pensamiento complejo en las guías de actividades ECEDU-UNAD

<b>Principio de recursividad organizacional</b>	
<b>El contexto</b>	
<b>Pregunta</b>	<b>Descripción del análisis</b>
¿Se involucra el contexto del estudiante en las actividades propuestas? ¿Cómo?	
¿Se relaciona el contexto del estudiante con los contextos locales y globales? Ejemplo de actividades.	
¿Se proponen actividades que propician reflexiones acerca de problemas contextuales, del país, la localidad, el barrio? ¿Cuales? ¿Cómo?	
¿Se proponen actividades que propician reflexiones acerca de problemas globales? ¿Cuáles? ¿Cómo?	
¿Se proponen experiencias que involucren la comunidad del estudiante, su familia y su entorno más cercano? ¿Cuáles y cómo?	
¿Se propicia en las actividades una reflexión en torno a la dimensión política del conocimiento y el tema a tratar, y su influencia directa en la creación de cultura y sociedad? Descripción.	
¿Se hace explícita de algún modo la dimensión política del contenido y las actividades del curso, así como de las actuaciones de los participantes? Descripción.	
<b>Principio de auto organización</b>	
¿Se explicita la importancia de la auto organización en los procesos de aprendizaje en los seres vivos? Sí, no ¿Por qué?	
¿Se proponen actividades que motiven la auto organización de los miembros del grupo colaborativo con una intencionalidad clara de cooperación y aprendizaje mutuo?  Ejemplos y descripciones.	
¿Se proponen actividades que posibiliten la reflexión en torno al aprendizaje colaborativo e interdependiente, “interaprendizaje”? Ejemplos y descripciones.	
¿Se promueven acciones colectivas en torno a problemáticas comunes? Ejemplos y descripciones.	

<b>Principio de recursividad organizacional</b>	
¿Se proponen actividades que posibiliten la construcción de conocimiento colectivo? Ejemplos y descripciones.	
¿Se proponen roles que posibilitan la interacción colectiva en red y heterárquica?	
¿Se posibilita mediante las actividades retos que potencien la creatividad y plasmen sentimientos desde la dimensión artística?	
¿Las actividades e intencionalidades del curso potencian los procesos autónomos de los estudiantes en relación con una interdependencia colectiva? Ejemplos	
<b>Principio Hologramático</b>	
<b>Lo multidimensional</b>	
¿Las guías de aprendizaje contemplan en sus actividades las dimensiones sociales, afectivas, económicas, espirituales y cognitivas?	
¿Hay presencia de una estética no lineal en algunas de las actividades? Ejemplo: actividades que no se desarrollan paso a paso sino en una dinámica cíclica, en la que los puntos nos llevan al comienzo y se puede empezar desde el punto número uno o desde el último para llegar al mismo lugar.	
¿Se integran otras disciplinas en las actividades propuestas? ¿Cómo?	
¿Se involucra el arte posibilitando a los estudiantes expresar sus emociones y sentimientos? Descripción.	
¿Se propicia en las actividades el uso de la paradoja en las creaciones del estudiante?	
¿Se da la suficiente libertad en las creaciones de los estudiantes para dar lugar a la ambigüedad y las reflexiones en torno a ella?	
Lo complejo	
¿Se proponen actividades que propician una reflexión en torno a la diversidad étnica, religiosa y epistemológica?	
¿Se incluye bibliografía de distintos países y diversidad de epistemologías?	
¿Se potencia a través de las actividades propuestas, la búsqueda de información, a partir de cuestionamientos autónomos en torno a los temas tratados?	

<b>Principio de recursividad organizacional</b>	
¿Se propone en las actividades una reflexión en torno a la relación del tema en concreto con el todo que configura el conocimiento? Ejemplo y descripción.	
¿Se hace uso de las metáforas en las actividades de producción que se proponen y se motiva a los estudiantes a usar este recurso?	
<b>Principio dialógico</b>	
<b>Comunicación</b>	
¿Se proponen en la guía roles para el trabajo colaborativo que promuevan una comunicación horizontal y no jerárquica? Descripción.	
¿Se propone un diálogo colectivo entre los participantes docentes y estudiantes, en el cual se respete la diversidad de opinión y se propugne por el interaprendizaje?	
¿En algún momento del curso se solicita al estudiante que exprese sus sentimientos en torno a su proceso de aprendizaje y la vivencia que interfiere en su vivir académico en un diálogo colectivo?	
¿Se propone en las guías actividades que permitan a los estudiantes narrar sus experiencias personales y la relación con los temas a tratar? Descripción.	
¿Se propician reflexiones con relación a los fenómenos, las causas y consecuencias que los generan? ¿Y con relación a las transformaciones que generan en la sociedad y la cultura?	
¿Se utiliza en la guía un lenguaje inclusivo, conciliador y motivante, evitando el lenguaje autoritario y coartante? Por ejemplo: Se proponen otras formas de dar instrucciones en cambio de: ¿Se debe? Ejemplos.	
¿Se posibilita la reflexión en torno al uso del lenguaje en todas las disciplinas abordadas y sus repercusiones políticas y culturales?	
¿Se posibilita la creación de lenguajes no lineales en expresiones artísticas tales como imágenes y poesía, entre otras? Descripción.	
¿Los momentos de evaluación posibilitan un diálogo reflexivo y horizontal entre docente y estudiante y un crecimiento colectivo?	

<b>Principio de recursividad organizacional</b>	
¿Las actividades propuestas posibilitan reflexión compleja en torno al diálogo que se ha sostenido de forma grupal, sincrónica y asincrónica?	
<b>El holismo</b>	
¿Se propician actividades en las que el estudiante pueda expresar sus procesos y transformaciones a nivel afectivo, cognitivo, y social?	
¿Se promueven actividades que permitan al estudiante reflexionar acerca de su aprendizaje desde su corporeidad, con actividades que involucren procesos adicionales a la lecto-escritura? Descripción.	
¿Se proponen reflexiones que hagan explícitas las condiciones y configuraciones de los seres vivos y los rasgos que nos permiten aprender? Descripción.	
¿Se proponen reflexiones colectivas en torno a transformaciones o aportes de los estudiantes a sus realidades y fenómenos más cercanos? Descripción.	
¿Se posibilita la creación de relatos con experiencias espirituales, misteriosas e impredecibles y su socialización y reflexión colectiva? Descripción.	
¿Las actividades posibilitan la formulación de preguntas que involucren la relación de los temas con el todo que nos configura? Descripción.	
¿Las actividades promueven el indagar y ahondar en los temas tratados de manera autónoma y cooperativa?	
¿Se promueven reflexiones en las actividades en torno a los procesos de los seres vivos y las interacciones con el entorno?	

<b>Principio de recursividad organizacional</b>
<b>Conclusiones generales de la exploración al curso:</b>
<b>Categorías emergentes:</b>

**Fuente:** elaboración propia de los autores.

## 3.2. ETAPA: ORDENAMIENTO CONCEPTUAL

---

### 3.2.1. RESULTADOS ETAPA EXPLORACIÓN DE LOS CURSOS

En la revisión de los cursos (Anexo 1) se evidenció que hay una gran cantidad de elementos que no se abordan; sin embargo, algunos importantes sí estuvieron presentes, tales como involucrar el contexto de los estudiantes con relación a la disciplina, así como sus vivencias.

Los cursos tratan de involucrar productos que se apoyen en el uso de las TIC, lo cual es apropiado. No obstante, en la mayoría de los casos se usan para consignar una información o para compilarla y presentarla. Se requiere mayor énfasis en la creación y menos en la compilación o presentación, dando paso no solo al pensamiento complejo sino a abandonar el traslado de la educación tradicional a la educación virtual sin que nada cambie.

Las dinámicas y herramientas actuales permiten la creación de obras de arte, libros artículos, videos, cortos y películas, poniendo al límite la imaginación de los estudiantes, que puede ir más allá de comprobar de manera lineal y obsoleta si aprendieron lo leído. Si bien se involucran algunos elementos como el contexto y el aprendizaje colaborativo, lo que más se evidencia como falencia se constituye en la falta de reflexión y la fragmentación con la que se conciben los temas a tratar. No se evidencia una conexión explícita frente a la relación de lo disciplinar con lo local, lo global, el entorno, los seres vivos, la humanidad y nuestra sociedad.

En los cursos analizados es evidente la falta de preguntas reflexivas y críticas propuestas en los materiales y también la falta de motivación para que surjan preguntas que puedan formular los estudiantes. Las preguntas contribuyen a la mediación, desde la reflexión, en torno a lo multidimensional que involucra el aprendizaje. Los roles en las guías no promueven el interaprendizaje, sin embargo, sí involucran la autoorganización.

Se propone enfocar esta autoorganización con roles que motiven el diálogo y la transformación colectiva.

El tema de la naturaleza es casi nulo en todas las guías, evidentemente se sigue viendo como una materia asilada y no como parte de nuestra configuración y accionar. Se requiere potenciar esa reflexión para lograr un despertar en la consciencia de la comunidad educativa. Las actividades caen fácilmente en generar productos que den cuenta de, o que evidencien si se leyó el texto sugerido; lo que es pertinente proponer, en cambio, es evidenciar la lectura en la creación de conocimiento por medio del arte, de la composición, de la creatividad, con una amplia consciencia de la relación de este conocimiento con el todo y su contribución a cambios reales. Las TIC son el escenario perfecto para abordar las dimensiones del pensamiento complejo por sus dinámicas en red y sus desbordadas posibilidades, casi ilimitadas. El reto sigue siendo crear mediaciones, que no se trasladen de las clases magistrales o de las lógicas del mercado, que se basan en el resultado, sino que contribuyan a la creación, la cooperación y el interaprendizaje, además de ahondar en otras formas de percibir y aprender, más coherentes con la forma en la que nos han modificado estas tecnologías.

En la tabla 5, se presenta de forma sucinta los resultados del análisis por cursos. Para encontrar la sistematización completa del análisis se puede dirigir al Anexo 1.

**Tabla 5.** Resumen de los resultados del análisis de cursos

Curso	Resultados análisis
Intermediate English II	<p>El curso incluye el contexto del estudiante, al indagar acerca de su vida, preferencias, historias y anécdotas. Se incluye el arte mediante la creación de videos que involucran diversos elementos, sin embargo, falta la reflexión que conecta al arte con el todo que nos configura y, por ende, a la disciplina. También falta bastante reflexión en torno al valor de la vida con respecto al aprendizaje.</p> <p>Hay una inclusión importante de los rasgos del pensamiento complejo que se acerca a lo que se pretende proponer con el proyecto. Sin embargo, falta explicitar la reflexión en torno a los abordajes de la complejidad y su influencia en la resolución de problemas comunes.</p>
Pedagogical experience I	<p>Este curso se constituye en la práctica pedagógica en los colegios, contiene bastantes elementos del pensamiento complejo, al intentar indagar en la vida de los estudiantes que el practicante va a abordar. No obstante, se olvida relacionar todo esto con el docente en formación, falta ahondar en las circunstancias que lo han cambiado en el proceso y en su relación con estas comunidades. Incluye preguntas reflexivas en torno a la educación, pero falta abordar estas prácticas desde un sentido más holístico y personal.</p>

Curso	Resultados análisis
Language and culture	En este curso surgieron categorías emergentes importantes, ya que la cultura y el lenguaje son elementos transversales en todas las disciplinas y elementos que nos configuran, que nos definen y que han propiciado tanto dinámicas de dominación como de emancipación. El curso presenta un énfasis en los productos, que dan cuenta de una búsqueda guiada y propuesta. Se abordan diversas culturas con relación a un todo local y global, además de comprender el papel de los seres vivos y nuestras características en la creación de esas culturas. A nivel general, el pensamiento complejo se muestra de forma parcial o nula en las guías analizadas. Algunas categorías más comunes sí son incluidas, pero sin ninguna conexión con el todo que influye en ellas. Tampoco se evidencia una reflexión del porqué son relevantes.
Epistemología e historia de la pedagogía.	<p>El curso es de vital importancia para la escuela y se oferta en todas las licenciaturas. A nivel general la presencia de rasgos del pensamiento complejo es baja, se solicita en gran parte de las guías la evidencia de las lecturas realizadas de los contenidos del curso explicitando la relación de los conceptos con la sociedad y la cultura, más no con el contexto y/o emociones del estudiante.</p> <p>La dimensión colaborativa está presente como en la mayoría de cursos ofertados, pero sin una clara reflexión acerca de la producción colectiva del saber. La creatividad y el arte no se encuentran presentes de forma relevante en el curso.</p>
Literatura, valores y ciudadanía.	El curso tiene una mínima inclusión de rasgos del pensamiento complejo. La mayoría de las guías son de carácter individual y se limitan a evaluar la lectura de los contenidos del curso a un nivel de comprensión, que no sale de los límites de las disciplinas que involucra el curso, y tampoco se hace mucho énfasis en las dimensiones propuestas que nos permiten esa integración dentro varias dimensiones y áreas del conocimiento. Es un curso con mucho potencial por las temáticas que involucra y consideramos que es un escenario perfecto para la aplicación del documento guía que será resultado de este proyecto.

**Fuente:** elaboración propia.

Los cursos abordados de la Licenciatura en Inglés como Lengua Extranjera muestran luces de la inclusión de rasgos del pensamiento complejo, lo cual no parecía tan obvio ya que, en tiempos pasados, el aprendizaje de un idioma se enfocaba más en el uso apropiado de la lengua desde sus reglas gramaticales; pese a ello, la sociedad en red ha transformado las dinámicas en el aprendizaje de las lenguas, ya que cada vez es mayor la demanda de los estudiantes de una enseñanza que se base en inmersiones, en situaciones reales y que se enfoque en el saber comunicar sentimientos, necesidades y opiniones en tiempo real y en contextos diversos. Esto se ve reflejado en el curso de lengua analizado, pero también en la publicidad que lanzan plataformas de cursos virtuales de inglés tales como Open English, en donde el

aprendizaje autónomo y vivencial son lo más acertado y solicitado a la hora de aprender una lengua extranjera.

En cuanto a la Licenciatura en Filosofía, es evidente que en una disciplina que privilegia el pensar y el abordaje interdisciplinario, los cursos abordados sí se centran en evidenciar la comprensión de conceptos propios de la disciplina. Las cuestiones más “complejas” del instrumento creado no están presentes en la mayoría de sus guías. Cuestiones que consideramos se pueden mejorar ya que la filosofía es un pilar y un referente del pensamiento crítico, el cual consideramos como una puerta de entrada al pensamiento complejo. En las actividades en las que se incluye el uso de las tecnologías de la información, sin duda, hay una mayor presencia de algunos elementos del pensamiento complejo, sobre todo en cuanto al arte, esta se facilita a través de la virtualidad, así como el diálogo en redes y la multiculturalidad. En la Licenciatura en Filosofía se observa a través de los cursos seleccionados que sí se incluyen algunos elementos, pero la reflexión en torno a su importancia y su influencia tiene baja presencia.

Luego de esta revisión, nos queda aún más claro un panorama en el cual queremos gestar cambios desde las bases de la epistemología, desde la forma en la que percibimos y aprendemos. Si queremos cambios en la sociedad, debemos dirigir la mirada a nuestros pensamientos y gestar un conocimiento que pueda ofrecer soluciones no solo reales, sino que se percaten de la interdependencia de los fenómenos. Es preciso pasar de compartimentos aislados a comprender el conocimiento como una trama viva de interconexiones. Queda también en evidencia que el uso enfocado de las TIC, desde la complejidad y desde una reflexión consciente, facilita la exploración de las potencialidades del estudiante como productor de conocimiento, de obras digitales y de materiales en los que puede plasmar sus intereses y experiencias, además de ello, tiene plataformas de fácil difusión lo que promueve que se enriquezca con las impresiones de otros seres de todo el planeta. Es decir, la inclusión de los abordajes de la complejidad se enriquece potencialmente cuando se proponen actividades que involucran la creación por medio de herramientas online, redes sociales y/o académicas, diálogos enriquecedores sincrónicos y asincrónicos, imágenes, memes, videos y en sí toda la narrativa visual, que economiza el lenguaje y trae consigo una estética de la complejidad al igual que la red virtual en la que se desarrollan los cursos. Como categorías emergentes, que abordaremos en una siguiente etapa del proyecto, surgieron: pensamiento reflexivo, arte, preguntas, mediación pedagógica y cultura.

### 3.2.3. ETAPA: INDAGACIÓN VOCES DE LOS DOCENTES ECEDU. DIÁLOGO INTERDISCIPLINAR

#### TÉCNICA DE RECOLECCIÓN: GRUPOS FOCALES.

Para esta etapa, hemos considerado importante abordar las voces e imaginarios de algunos docentes de la Escuela Ciencias de la Educación, utilizando las categorías analizadas en las etapas anteriores y socializando el instrumento creado para la exploración de los cursos. Hemos tomado como técnica de recolección los Grupos Focales, basándonos en la literatura de Bonilla y Escobar (2017), quienes los definen como una entrevista grupal semi estructurada alrededor de un tema propuesto por los investigadores. Los cuales permiten un alto grado de participación e interacción, en donde se privilegian las voces de quienes participan y las experiencias vividas más que respuestas predeterminadas. También permite evidenciar las diferentes posiciones epistemológicas de los docentes sin imponer un paradigma en particular.

Las etapas que hemos tomado de los autores Bonilla y Escobar (2017) se han contextualizado a nuestro proyecto de la siguiente forma:

#### ESTABLECIMIENTO DE OBJETIVOS

- Determinar las características del pensamiento complejo y su desarrollo en los cursos virtuales de la ECEDU-UNAD, para integrar nuevas propuestas metodológicas y didácticas en las actividades de formación. Para ello parte fundamental del proceso es conocer las percepciones y voces de los docentes en torno al tema propuesto y su posición frente a las guías que elaboran.
- Diseño de la investigación: en el capítulo de metodología hemos descrito a groso modo el diseño que seguirá el proyecto.

- Desarrollo del cronograma:
  - a. Selección de participantes: docentes de licenciaturas pertenecientes a la Escuela Ciencias de la Educación UNAD.
  - b. Selección del moderador: investigadora principal: Astrid Lemos y coinvestigadora: Diana Pinto.
  - c. Preparación de preguntas estímulo: los autores recomiendan de cinco a seis preguntas para el desarrollo de la sesión.

Se inicia con una presentación de cada docente seleccionado, su programa y formación académica. Se hace una pequeña introducción del proyecto y su intención.

**Tabla 6.** *Instrumento indagación voces de los docentes ECEDU. Diálogo interdisciplinar*

<p><b>Preguntas Introductorias</b></p> <p>¿Qué entiende usted por pensamiento complejo?</p> <p>¿Qué elementos considera importantes incluir en las guías de aprendizaje que elabora?</p> <p>¿Qué elementos que se incluyen en las guías considera usted que conducen a cambios substanciales en la realidad? ¿Por qué? Ejemplos concretos.</p> <p>¿Cómo define el concepto de aprendizaje?</p> <p>¿Cómo involucra las tecnologías de la información en las actividades que propone?</p> <p>¿Cuál es su opinión frente a los abordajes interdisciplinares en las guías de aprendizaje?</p> <p>¿Cuál de las siguientes preguntas aplican para sus guías de aprendizaje?</p> <p>Seleccione uno de los cursos en los que usted ha creado guías de aprendizaje y responda las siguientes preguntas:</p>
<p>Curso:</p>
<p><b>El contexto</b></p>
<p>¿Se involucra el contexto del estudiante en las actividades propuestas? ¿Cómo?</p>

**Auto organización**

¿Se proponen actividades que motiven la auto organización?

¿Se proponen actividades que posibiliten la construcción de conocimiento colectivo? Ejemplos y descripciones.

**Lo multidimensional**

¿Las guías de aprendizaje contemplan en sus actividades las dimensiones sociales, afectivas, económicas, espirituales y cognitivas?

¿Se integran otras disciplinas en las actividades propuestas? ¿Cómo?

¿Se involucra el arte posibilitando a los estudiantes expresar sus emociones y sentimientos? Descripción.

**Lo complejo**

¿Se propone en las actividades una reflexión en torno a la relación del tema en concreto con el todo que configura el conocimiento? Ejemplo y descripción.

**Comunicación**

¿Las actividades propuestas posibilitan reflexión compleja en torno al diálogo que se ha sostenido de forma grupal, sincrónica y asincrónica? ¿Jerárquico u horizontal?

¿La interacción propuesta posibilita el interaprendizaje? Descripción.

**El holismo**

¿Se proponen reflexiones colectivas en torno a transformaciones o aportes de los estudiantes a sus realidades y fenómenos más cercanos? Descripción.

¿Las actividades posibilitan la formulación de preguntas que involucren la relación del tema con el todo que nos configura? Descripción.

- d.** Sitio de la reunión: CEAD José Acevedo y Gómez. Escuela Ciencias de la Educación.
- e.** Logística: se programará el encuentro con la líder zonal y las investigadoras para realizar la convocatoria a docentes.
- f.** Desarrollo de la sesión: se propone un diálogo interdisciplinar nutrido desde las preguntas planteadas a priori, dando lugar a las sorpresas que puedan surgir e inquietudes que se presenten de forma espontánea.
- g.** Análisis de resultados: se procederá a la sistematización de la experiencia, además de realizar un análisis de las impresiones de los docentes a la luz de las dimensiones propuestas para el abordaje de los cursos, realizando una correlación con respecto a lo que plantean las guías y lo que dialogan quienes las crean.

## 3.3 ETAPA: ANÁLISIS FRUTO DE LOS GRUPOS FOCALES

---

Entre los resultados que se resaltan de la indagación que se realizó a los imaginarios de los docentes, emergen nuevas dimensiones y también se evidencia la falta de una comprensión profunda del pensamiento complejo, esto no es sorprendente, dado que los rasgos del pensamiento complejo son conceptos que no suelen ser incluidos en los currículos de las licenciaturas, ni en ninguna etapa de nuestra formación, así que no somos educados para abordar ni comprender el pensamiento complejo.

Para facilitar el análisis presentaremos las categorías a priori con las que se abordó el diálogo con docentes y después desplegaremos las emergentes.

## CATEGORÍAS A *PRIORI*

*Pensamiento complejo*: a grandes rasgos lo que se pretendía era abordar de manera general este concepto, de forma que los docentes nos expresaran lo primero que viniera a sus mentes e imaginarios, sin investigar previamente, ni realizar una búsqueda. En un 40% las respuestas evidenciaron una comprensión parcial del pensamiento complejo y en un 70%, los docentes parecen tener una comprensión muy superficial o nula del tema. Quienes abordan los conceptos relacionados con más propiedad tienen clara la estética multidimensional e interdisciplinar de este tipo de pensamiento.

*Elementos esenciales en las guías*: sobresalen los elementos que garanticen un buen resultado con respecto a lo que se solicita. Unos pocos docentes hablan de elementos que indiquen a pensar de forma más profunda y en ninguno de los casos se refiere a la complejidad, multidimensionalidad, interdisciplinariedad, ni el holismo como elementos a considerar para actividades de aprendizaje. Queda en evidencia que son conceptos que los docentes no tienen en su mente a la hora de crear sus guías de aprendizaje.

*Cambios reales en el contexto del estudiante*: dos docentes participantes de la actividad argumentan que se debe involucrar el contexto y la naturaleza; lo cual es afín a los rasgos que hemos definido del pensamiento complejo; sin embargo, los demás docentes se centran en la lectura crítica, lecturas profundas, actividades que conduzcan al aprendizaje, pero carecen de herramientas epistemológicas para explicar cuáles podrían ser esas actividades que se relacionen con el pensamiento complejo.

*Aprendizaje*: entre las distintas concepciones que se plasmaron del aprendizaje, es curioso que no siempre se relaciona con el vivir, ni tampoco la complejidad del proceso. Se tiene claro el proceso de adquirir conocimiento, pero no las interacciones entre seres y ambientes que esto requiere, ni las transformaciones a las que conlleva. Esta reflexión la consideramos necesaria para hacer explícita la importancia y necesidad de una mejor comprensión del pensamiento complejo.

*Tecnologías de la Información y la Comunicación*: todos los docentes aseguran tener una inclusión importante de las TIC en sus actividades, solicitando productos que requieren su uso; sin embargo, solo una minoría rescata el carácter de interconexión y trama que contienen las redes. Varios docentes aseguran ser conscientes de que las actividades son las mismas que se utilizan en el sistema presencial solo que, por medio de un campus virtual, parece ser bastante obvio para los docentes que se requieren más herramientas

epistemológicas para aprovechar mejor las ventajas de las TIC; a pesar de ello, algunos afirman que las TIC, lejos de ser una ventaja, son una limitación porque no pueden interactuar con los estudiantes en persona.

*Interdisciplinariedad:* todos los docentes participantes consideran importante involucrar otras disciplinas en sus guías de aprendizaje y, así mismo, admiten que no es usual que se realice y que sí falta implementarlo con regularidad. En su mayoría no parece tener claro cuál es el camino hacia ese objetivo, ni una concertación de esta integración en las actividades.

*Contexto:* los docentes afirman que en todas sus guías de aprendizaje se involucra el contexto, relacionando los temas con sus vidas o con su práctica profesional, algunos docentes no tienen claro cómo ejemplificar la inclusión del contexto en sus actividades de aprendizaje.

*Autoorganización:* los docentes afirman que en todas sus guías de aprendizaje se involucra la autoorganización individual y colectiva, ya que todas las actividades requieren un trabajo colaborativo. No obstante, se evidencia la importancia de relacionar la autoorganización con la naturaleza, los procesos de los seres vivos y el bio- aprendizaje. Se resalta la falta de motivación de los estudiantes para participar colectivamente en el desarrollo de una actividad.

*Multidimensionalidad:* algunos docentes afirman que sí hay presencia multidimensional en las guías, ya que se abordan varios aspectos importantes del estudiante y de la disciplina; de nuevo, parece un poco confusa, en los ejemplos concretos, la forma en la que se integra este elemento en las guías. Concluimos que se requiere una reflexión más amplia de este concepto y cómo integrarlo.

*El arte:* se evidencia un gran vacío de la integración del arte en las guías de aprendizaje, ya que la mayoría de los docentes argumentan que no se incluye este elemento en las guías; otros lo asocian con el proceso de evaluación. Definitivamente, sí se requiere que se haga explícita la importancia del arte y que se incluya dentro de las actividades y las reflexiones en las guías de aprendizaje, además, se debe incentivar a los estudiantes a narrar sus experiencias a través del arte, sin que las TIC sean un impedimento sino más bien un aliado en este objetivo.

*Comunicación:* se menciona mucho la comunicación en los foros colaborativos de los cursos, en donde se supone que se interactúa de forma espontánea en torno a un tema,

pero dejando claro que las expectativas no coinciden en la mayoría de los casos con la realidad, ya que los estudiantes no dialogan, sino más bien participan de forma aislada. Se requiere una reflexión más profunda en torno a la interacción y la comunicación desde la complejidad y el bio aprendizaje.

*El holismo:* la mayoría de los docentes creen que no se incluye este elemento, ni una reflexión en torno a él en las guías de aprendizaje. Algunos aseguran que sí, pero no son muy claros con los ejemplos o con la comprensión que tienen en torno al concepto. Consideramos que aterrizar este concepto en actividades concretas y reflexiones prácticas es todo un reto para este proyecto y para los docentes de la ECEDU.

## CATEGORÍAS EMERGENTES

*Pensamiento crítico y reflexivo:* en el diálogo que sostuvimos con los docentes, sobresalen los conceptos de pensamiento crítico y reflexivo, estos tipos de pensamiento se asocian con el pensamiento complejo y consideramos que es muy importante que se incluyan en las mediaciones que se crean para los procesos de aprendizaje. Aun así, es importante que se precise que el pensamiento complejo no se puede encasillar en un tipo de pensamiento, ya que intenta comprender el holismo y la complejidad de nuestra condición como seres humanos, además de abordar las bases epistemológicas de cómo percibimos y aprendemos; es decir, el pensamiento complejo va mucho más allá que el pensamiento crítico que se incluye en taxonomías y/o clasificaciones, la complejidad emerge en nosotros por el simple hecho de ser seres vivos.

*Emergencia de aprendizaje:* algunos docentes mostraban especial interés en objetivar las experiencias de aprendizaje en productos concretos, si bien los miden por productos e indicadores cuantificables, es importante precisar que el aprendizaje emerge cuando se propician experiencias desde la autoorganización y la comunicación, por lo que consideramos relevante dar más importancia a este proceso de emergencia de aprendizaje, ya que es allí donde se da el aprendizaje significativo y profundo para el resto de la vida y no tanto en los productos finales que pueden surgir sin mucho esfuerzo.

*Virtualidad:* se aprecia una resistencia, casi que generalizada, de la inmersión total de la virtualidad en los procesos educativos, se tiene una percepción negativa de las posibilidades que se pueden alcanzar. Por lo que se hace necesario hacer explícito que son más las similitudes que tiene la virtualidad con las habilidades superiores de pensamiento, que las limitaciones que presentan. Las posibilidades de generar una descolonización

del conocimiento con las TIC como aliadas son infinitas y es lo precisamente exploramos en nuestra propuesta.

*Descolonización del conocimiento:* es una categoría que no ha surgido de los docentes sino del análisis de los datos y las experiencias que hemos completado a lo largo del estudio. Nos surge la necesidad de exponer a los docentes un objetivo mucho menos efímero y más local, para incluir el pensamiento complejo en procesos de aprendizaje, con lo cual, se logra una mayor inclusión de las minorías en la sociedad y, por ende, un cambio en nuestras prácticas basadas en la racionalidad instrumental, para caminar hacia una racionalidad mucho más femenina, mucho más reconciliadora.

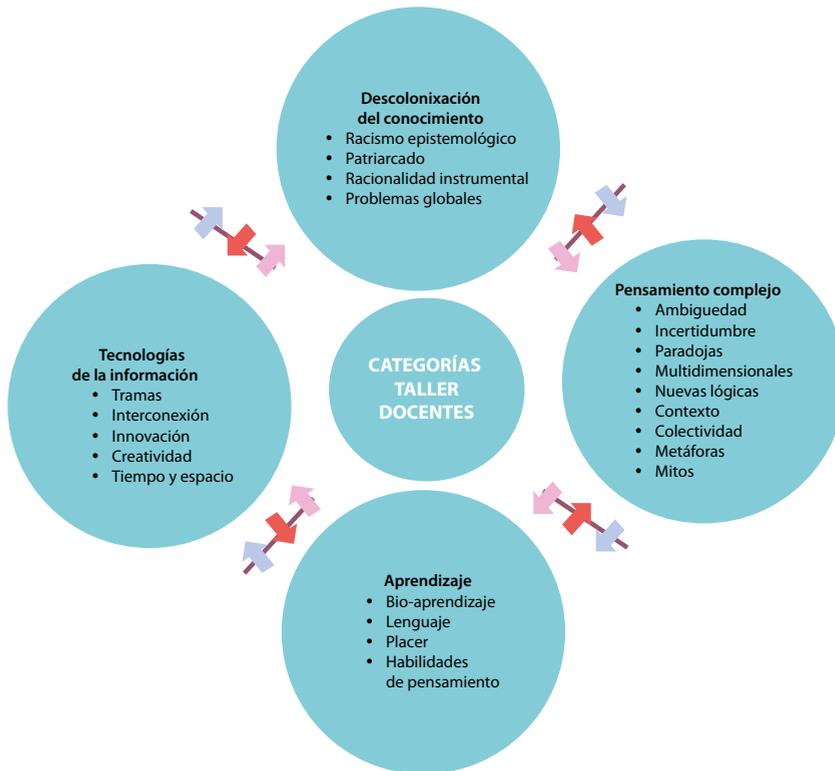
*Enfoque de género:* esta es otra categoría que ha surgido desde el análisis, ya que, en el entramado de nuestras prácticas y percepciones, el patriarcado ha inferiorizado lo que se asocia a la feminidad, como el cuidado, la solidaridad y la sensibilidad. Urge entonces, integrar esta reflexión en las actividades y recuperar la visión de géneros complementarios y la multiplicidad de emociones permitidas, reivindicando aquellas que han sido encasilladas en estereotipos dañinos; sin duda, es compleja y holística la visión de género que proponemos reconciliando la complementariedad.

*Masificación de la educación:* sobresale en el diálogo con docentes una dificultad presente en casi todos los sistemas educativos, sobre todo en los virtuales, ya que al ser una educación que alberga a muchas personas, cubriendo sus necesidades de trabajar y tener su tiempo, también puede caer en una masificación, en la que se pierden las particularidades y el contexto de cada estudiante, así como sus emociones. Es todo un desafío para estas aulas virtuales pensar en los materiales que puedan cuidar las particularidades individuales de los estudiantes y que, a la vez, potencien la cooperación, ya que es un contexto en el que encontramos cientos de estudiantes a la espera de aprender.

*Lenguajeo:* el lenguajeo es una categoría que surge de la necesidad de dialogar desde la emoción, de incluir en las guías de aprendizaje estrategias que potencien las emociones y los consensos para crear nuevo conocimiento (Maturana & Dávila, 2015). La comunicación siempre surge desde la emoción y es desde allí que cada quien emite sus verdades y sus juicios, en consenso llega con el lenguajeo, por ello hay que potenciarlo desde la escucha, el amor y la comprensión.

## 3.4. ETAPA: TALLER DE DOCENTES

**Figura 2.** Categorías Taller docentes



**Fuente:** creación propia.

El taller de docentes (Anexo 2) se planea desde las categorías que se relacionan en la figura 2. En este nuevo encuentro se planea un lenguaje que permita a los docentes explorar en estos conceptos y, además, construir en conjunto nuevos aprendizajes y conocimientos que servirán como insumos para nuestro documento guía. Desde cada categoría se plantean actividades en las que se propicien retos, situaciones y fenómenos que posibiliten experiencias de aprendizaje innovadoras y transformadoras, así como una socialización de la creatividad que emerge en cada etapa del taller.

# TALLER DE FORMACIÓN

Desarrollo de la mediación pedagógica

Participantes: Mediador(a) y docentes pertenecientes a la Escuela Ciencias de la Educación, ECEDU-UNAD.

Propósito: Proponer experiencias de aprendizaje concretas que propicien el desarrollo del pensamiento complejo en los cursos virtuales seleccionados de las licenciaturas de la ECEDU.

Etapas: de acuerdo con Dewey (2004), en su texto *Democracy and Education*, los pasos formales de la instrucción, en cualquier nivel educativo, tienen tres grandes momentos:

- **Preparación:** la aprehensión de hechos particulares o específicos: incitar preguntas con un sentido problemático.
- **Generalización racional – comparación:** elaborar una idea, contrastar y comparar, terminando en formulación o definición. Trabajar desde una vaga idea hacia una coherente y definida forma, a través de la reflexión, la observación y el razonamiento.
- **Aplicación y verificación:** el significado está por sí mismo ampliado y probado. La aplicación se refiere a una idea móvil y dinámica, las generalidades son inertes ya que son concebidas como falsas. Se busca entonces proporcionar condiciones favorables para el uso y ejercicio de estas reflexiones; mas no generar tareas artificiales, arbitrariamente inventadas para asegurar la aplicación de los principios.

## 3.4.1 REFLEXIÓN TALLER DOCENTES

El taller se desarrolló con tutores de la ECEDU-UNAD y docentes en formación de las licenciaturas de la ECEDU. Se evidenció que los estudiantes se sintieron mucho más interesados en el tema y dispuestos a aprovechar la experiencia de aprendizaje. En algunos docentes se notó menos interés en ahondar en su formación docente y actualizar sus conocimientos con respecto a este tema. En el desarrollo del taller, pudimos reafirmar algunas categorías que ya habíamos establecido como esenciales en los abordajes de la complejidad y reflexionar acerca de otras categorías que emergieron durante el taller.

### CATEGORÍAS EMERGENTES DEL TALLER CON DOCENTES

*Niveles educativos:* en el sistema formal escolar, seguimos con la distribución de grados y niveles en la estructura de la escuela y la universidad. Esta categoría, que Morin (2001) denomina “El contexto”, es uno de los principios de conocimiento pertinente ya que permite identificar los límites de su validez. El nivel educativo es determinante para reflexionar sobre las condiciones en las que queremos implementar las actividades de aprendizaje. Si bien en este documento se pretende dar nociones a los docentes pertenecientes a la educación superior, a su vez, en los cursos de las licenciaturas se están formando futuros docentes que tendrán a cargo niveles educativos de preescolar, primaria y secundaria. Fue interesante ver cómo se fueron adaptando los ejemplos de actividades a los diferentes niveles educativos, teniendo en cuenta las particularidades de las edades y los cursos e involucrando rasgos del pensamiento complejo. Pudimos observar que sí es posible vincular la complejidad en las prácticas pedagógicas de todos los niveles.

*Mediación pedagógica:* uno de los puntos más conflictivos para los docentes, cuando se habla de complejidad y de educación virtual, es pasar de la enseñanza al aprendizaje. Porque requiere cambiar la concepción de que el docente es quien tiene la responsabilidad de enseñar, a la de un aprendizaje que emerge en las experiencias colectivas que viven los participantes. Esto implica que cada persona es responsable de su aprendizaje y de las interacciones que lleva a cabo con su entorno y con otros seres, y de los saberes que se construyen en conjunto. De acuerdo con Gutiérrez y Prieto (1993), el mediador es un conciliador entre diversas áreas de conocimiento, la práctica pedagógica y los participantes en situación de aprender. Y la mediación es el tratamiento que le damos a los contenidos y actividades, incluyendo la relación del todo y sus partes, la participación,

la creatividad y la expresividad. Es decir que el docente no provee ningún conocimiento, no “me enseña”, sino que concilia, aprende, construye, explicita algunas realidades y fenómenos, y descubre en colectivo otras. Para lograr responsabilizarse del proceso de su propio aprendizaje, el estudiante requiere de una ampliación de esta conciencia, que lo lleve al placer de vivir aprendiendo y de construir su mundo, su cultura y nuevas realidades.

*El representacionalismo:* construir nuevas relaciones con el acto educativo, el mundo, las guías y los docentes, requiere de una liberación. Esto implica ver más allá de aquello que consideramos lógico y real. Najmanovich (2005) habla del mito del representacionalismo, en el cual se privilegia la vista y una particular forma de ver el mundo. Concibiendo al ser humano como un punto de fuga que refleja la realidad tal y como es. Esto niega nuestras experiencias e interpretaciones de lo que podemos ver desde un plano observable y desde nuestras limitaciones. De esta forma el docente puede verse como alguien que transmite lo “real”, “lo cierto”, nos muestra un conocimiento medible y verificable. Supuestos que son la base del método científico y de nuestro paradigma occidental. Aspectos muy limitantes que aspiramos ir ampliando con nuevos aportes y reflexiones.

*La disyunción:* la constante e imperante estética reduccionista de nuestro conocimiento ha desembocado en una hiper especialización (Morin, 2001) y en una restricción de lo complejo, para observar repetidamente lo simple, lo parcelado, lo cuantificable. Se evidenció en el desarrollo del taller, que esta forma de percibir sí limita la comprensión de los abordajes de la complejidad y de las dinámicas de los seres vivos. Más allá de integrar varias disciplinas en nuestras actividades, lo que se busca es observar más de cerca el todo que nos configura y rodea, y las interacciones que crean nuevas formas de ver el mundo.

La incertidumbre: se percibió en el taller una incertidumbre en general, acerca de una integración real del pensamiento complejo en las prácticas educativas. Sin embargo, conforme se iban despejando dudas, iba surgiendo la imaginación y la creatividad en los participantes. Esta incertidumbre es la que debemos abrazar, para que sea parte de nuestras experiencias de aprendizaje y para que abra espacio a la duda y, a su vez, a la innovación. En el taller se plantearon preguntas acerca de cómo ampliar los limitantes de nuestro paradigma imperante en actividades concretas de aprendizaje, que reten a los estudiantes a integrar varias dimensiones (afectiva, social, económica y cultural) a su corporeidad y su contexto. Sin dar fórmulas mágicas o un manual a seguir, las ideas fueron fluyendo desde la vacilación hasta la puesta en práctica. Fue un claro ejemplo de cómo emerge el aprendizaje en un entorno colaborativo con la elaboración y aplicación de un taller como material de mediación.

## CONSIDERACIONES ADICIONALES

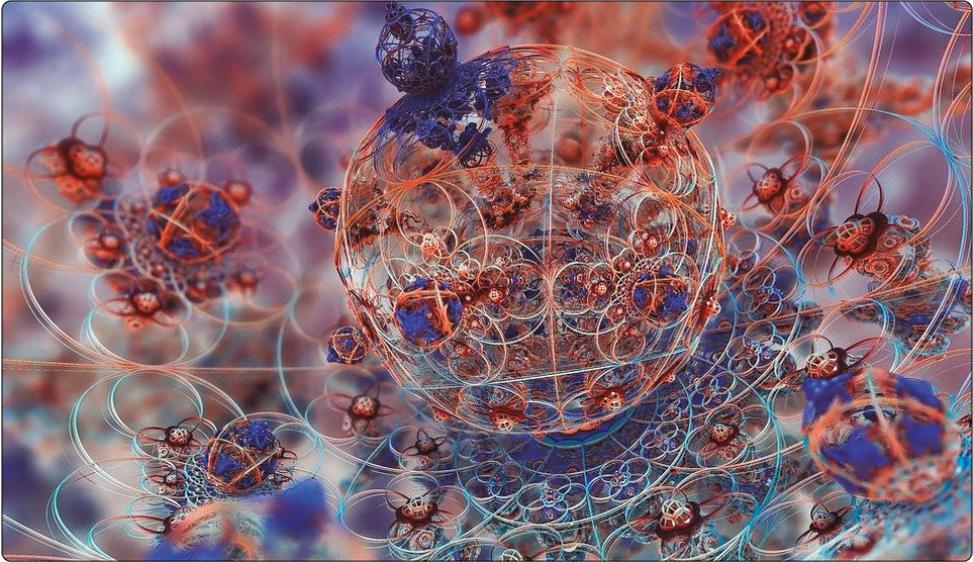
Se evidenciaron vacíos conceptuales en cuanto al abordaje de la complejidad y se notó que es un tema, salvo en contados casos, completamente desconocido. Aun así, se nota interés en algunos docentes, de ahondar en el tema y de adquirir más herramientas para poder integrar estos rasgos en sus prácticas educativas. Se evidenció la necesidad de construir más espacios de aprendizaje como el taller desarrollado y eso lo manifestaron algunos participantes; así como documentos de consulta con estrategias, técnicas, ejemplos y experiencias que contribuyan a la aplicación de los conceptos que consideramos importantes.

El aprendizaje emergió de una forma fluida y entramada. Fue interactivo y hubo una constante participación, además, surgieron ideas, actividades, preguntas y estrategias para incluir la complejidad, lo que reflejó un potencial creativo y abierto a nuevas técnicas en los participantes. También aumentó su curiosidad al ver tantos posibles caminos para comprender nuestro lugar en el mundo y para diversificar el rol de docente. Al final del taller quedó explícito que complejo no significa difícil y que lo simple no siempre es el camino fácil o el acertado.

En algunas actividades propuestas por los participantes del taller, fue interesante ver cómo al incluir algunos rasgos del pensamiento complejo, se involucraban temas de nuestra creación, el cosmos, nuestras configuraciones, los seres vivos, las problemáticas actuales, y como por arte de magia, con unos cuantos elementos, ya ampliamos nuestra disyunción hacia un rizoma dinámico que nos cuestiona sobre nuestras bases epistemológicas y la relación de todo cuanto nos rodea.

Las reflexiones derivadas del taller fueron parte de los insumos de este proyecto, para desarrollar estrategias de difusión de los evidentes y amplios beneficios, de la comprensión y aplicación del pensamiento complejo en las prácticas educativas de la ECEDU-UNAD. Una de las grandes conclusiones que surge luego del desarrollo del taller, es que se requieren espacios para motivar a los docentes frente a este campo de conocimiento, para explicitar cómo y dónde encontrar vías de reflexión y praxis, en un panorama que parece cerrado y completamente definido a priori, muy poco flexible o cambiante. Técnicas y experiencias que se requiere sean materializadas en más proyectos de investigación, eventos, libros, artículos y cualquier medio de difusión, que amplíe las teorías y enriquezca las prácticas.

**Figura 3.** *Geometry*



**Fuente:** imagen tomada de [https://cdn.pixabay.com/photo/2017/07/19/20/16/geometry-2520247\\_960\\_720.jpg](https://cdn.pixabay.com/photo/2017/07/19/20/16/geometry-2520247_960_720.jpg)



## 3.5. ETAPA DE TEORIZACIÓN. MEDIACIÓN PEDAGÓGICA

---

Seguimos inmersos en un paradigma occidental. Colonizados con unas percepciones limitantes que se sustentan en mitos consolidados en la modernidad, el mito de la razón, del espejo, de la neutralidad, entre otros (Najmanovich, 2005). En donde el saber no se construye, sino que se accede a él, y en donde el aprendizaje no emerge, se enseña desde una jerarquía. El modelo civilizatorio imperante nos ha conducido a normalizar dinámicas muy poco solidarias, y en algunas ocasiones hasta mortíferas. Continúa la destrucción masiva de las culturas no occidentales, la naturaleza, la sensibilidad, la diversidad y el cuidado.

La presente investigación surgió de una amplia reflexión de las necesidades actuales de cambio, a partir de cuestionamientos y fenómenos en los cuales confluyen una diversidad de contextos, dimensiones y necesidades. A pesar de que varios estudios y movimientos sociales han dado grandes pasos en la búsqueda de posibles rutas de cambio, específicamente en el campo educativo se han generado importantes avances desde el pensamiento crítico y las diversas teorías de emancipación, no obstante, presenciamos un vacío en cuanto al abordaje de las bases epistemológicas de nuestro sistema de pensamiento, lo cual es determinante para la configuración de nuestros modos de percibir y aprender.

La estética de conocimiento instaurada en nuestras prácticas educativas: lineal, monológica, representacional, determinista (Najmanovich, 2005), desde la cual se analizan las posibles variables y problemáticas que se padecen en la actualidad, es ampliamente limitante para lograr verdaderas transformaciones; tal vez por esto, a pesar de que aumentan las investigaciones y teorías en el contexto educativo, son pocos y lentos los cambios que se pueden evidenciar. Concretamente en el campo educativo, se nota aún una gran resistencia a cambiar modelos obsoletos que se enfocan en grados, niveles y disciplinas, olvidando la importancia de integrar y relacionar todas estas disyunciones en pro de una dinámica mucho más coherente con nuestra configuración.

El pensamiento complejo, difundido ampliamente en las teorías de Morin (2001), nos ofrece herramientas para ampliar nuestra comprensión acerca de las bases, rasgos, implicancias e influencias del paradigma occidental en el cual nos encontramos inmersos; y ofrece una apertura en la mirada de la diversidad de caminos y rutas que existen para repensar nuestro lugar en el mundo, así como la complejidad de nuestra configuración como seres vivos. De acuerdo con Najmanovich (2005), los abordajes de la complejidad implican una estética de pensamiento dialógica, multidimensional, polifónica y entramada. Unos abordajes que involucran otras lógicas, formas de ser, percibir y pensar. Esto no implica imponer un solo paradigma como válido, sino abrazar la diversidad de pensamiento.

La indagación realizada demostró que una de las grandes limitantes para la creación de actividades de aprendizaje innovadoras, que logren verdaderas transformaciones, es la racionalidad occidental, colonial, mecanicista, simplista, hegemónica e individualista, que sigue imperante en nuestras dinámicas y que se sostiene a través del tiempo por medio de la normalización y la percepción. Por ello surgió la importancia que explicitar la condición decolonial que trae consigo los abordajes de la complejidad, ya que cuestionan desde su misma concepción las limitaciones del paradigma moderno y posibles caminos de emancipación. Esto junto a una reflexión consciente de nuestro potencial como seres vivos, nos llevará a una evolución constante mucho más vinculante.

Para el desarrollo de la investigación, en un primer momento, se establecieron algunas dimensiones y rasgos considerados esenciales para incluir el pensamiento complejo en las actividades de aprendizaje, a través del diseño de las guías que se enlazan en algunos de los cursos virtuales de la Escuela de Ciencias de la Educación - UNAD. En estos materiales evaluados, se evidenció que sí se incluyen varias herramientas que dan lugar a niveles superiores de pensamiento y una complejidad en las actividades. Sin embargo, en los diálogos que se establecieron con los docentes, a través de los grupos focales y el taller, no había una aparente reflexión profunda acerca de la estética de pensamiento que orienta el diseño de esas actividades, tampoco se evidenció, en la mayoría de los casos, una comprensión a priori de lo que significa el pensamiento complejo o conceptos que nos acerquen a este universo de la complejidad.

La difusión de los rasgos del pensamiento complejo y la reflexión en torno a las bases de percepción y aprendizaje que se imponen en los procesos educativos, son una ruta por seguir para suplir algunos de los vacíos conceptuales encontrados y para la aplicación exitosa de las propuestas que se generan en los docentes abordados. Hay una gran intención de innovar y validar propuestas hacia esa dirección, actividades que nos proponen retos y que buscan ir más allá de la disciplina o de un aprendizaje

memorístico de datos. El pensamiento complejo viene entonces a complementar estas estrategias con nuevas preguntas sobre las prácticas normalizadas, viene a cuestionar el rol del docente, la función del conocimiento y la razón en los procesos de dominación, lo que se considera como verdad, neutralidad, normal y lógico. Es necesario sacudir las bases de lo que consideramos el deber ser, para dar paso a la creación de acciones descolonizadoras, emancipatorias y realmente humanas.

La estética del pensamiento complejo va de la mano con las dinámicas de la sociedad red, una sociedad interconectada, entramada, pluriversal y dinámica. La virtualidad, en la que se encuentra inmersa la UNAD, nos brinda un escenario muy valioso en el cual confluyen una multiplicidad de factores, contextos, realidades, historias y experiencias. Las Tecnologías de la Información y la Comunicación funcionan como herramientas que permiten abordar los procesos de aprendizaje desde la heterarquía y los lenguajes no lineales. A pesar de ello, se evidencia un vacío en la indagación de cómo generar rupturas en un sistema de civilización colonial, que encuentra un nicho bastante importante en los procesos educativos que se llevan a cabo en los sistemas escolares formales. Por ello, consideramos prioritario generar más teorías que aborden este tema y que se contrasten con la práctica docente desde el rol de mediador.

El pensamiento complejo es necesario en el abordaje de problemáticas y fenómenos locales y globales, puesto que reconcilia los campos que aparentemente se encuentran divorciados y no tienen ninguna relación. Para poder idear alternativas o dar posibles soluciones a problemas comunes, es necesario mirar la pintura completa, no por partes; y ser conscientes de nuestras limitaciones como seres humanos, ya que podremos buscar salidas colectivamente, más no crear leyes inamovibles y permanentes en el tiempo. Es en ese concepto de universalidad, en el que se resaltan nuestras diferencias, y en el que debemos trabajar para la aceptación y comprensión de estas.

Desde esta apertura, el rol del docente, por supuesto, que cambia; es ahora un mediador que plantea estrategias y que transita diversas rutas en una enacción consciente que amplía sus bases y raíces más profundas y cimentadas, hacia una variedad de formas de reconciliación con lo incierto, lo riesgoso, la creatividad, la innovación, las emociones y la corporeidad. En un acto educativo que aborda las complejidades de nuestro ser y de nuestros mundos. La mediación pedagógica configura un bucle entramado de acciones y reflexiones que posibilitan la transformación colectiva y solidaria.

Luego de este recorrido contextual y teórico de los abordajes que se realizan a lo que consideramos complejidad, se evidencia la necesidad de una mayor comprensión y di-

fusión del pensamiento complejo, debido al vacío que se ha develado en este campo, no solo a nivel de nuestro contexto específico, sino a nivel nacional e internacional, ya que impera en gran medida el “sistema-mundo capitalista/patriarcal occidentalocéntrico/cristianocéntrico moderno/colonial” (Grosfoguel, 2011, p. 99) y su estética de pensamiento binario, lineal y fragmentado.

Se construye entonces, como uno de los resultados de este proyecto, un documento guía que pretende proporcionar unas herramientas que consideramos esenciales para los propósitos que hemos expuesto. Un documento decolonial, abierto, complejo, dinámico y, por supuesto, flexible; que formule preguntas y sea una ayuda más en la búsqueda de cuestionamientos profundos, que aborden no solo verdades, sino también errores, mitos y antinomias.

Algunos elementos que consideramos importantes incluir en este documento van relacionados con las preguntas que nos pueden ampliar la mirada acerca de nuestras prácticas; y elementos que posibilitan una autorreflexión sobre el proceso que hemos vivido como docentes y los propósitos que nos podemos plantear a partir de ello. También se incluyen las dimensiones y criterios que consideramos esenciales para realizar una mediación decolonial y compleja, así como posibles caminos de aplicación de estas en la práctica. Todo esto como resultado de la indagación que se ha realizado en el marco de la investigación a los cursos de las licenciaturas de la ECEDU, la gestión documental, las guías de aprendizaje, el abordaje teórico, el diálogo con los docentes en los grupos focales y el taller. Bagaje que queremos plasmar en el documento guía, con el fin de hacer una contribución funcional que, si bien no pretende dar fórmulas mágicas, sí puede ser un punto de partida de la inclusión de todos estos elementos en nuestras prácticas y, sobre todo, una comprensión más amplia de su importancia e influencia en los cambios que tanto se anhelan en la sociedad.

**Figura 4.** *Brown butterfly on green leaf*



**Fuente:** imagen tomada de [https://cdn.pixabay.com/photo/2014/11/21/17/27/frog-540812\\_960\\_720.jpg](https://cdn.pixabay.com/photo/2014/11/21/17/27/frog-540812_960_720.jpg)



## CAPÍTULO 4

# ETAPA 4. PRODUCTO RESULTADO

Guía práctica

Estrategias para el desarrollo del pensamiento  
complejo en guías de aprendizaje



## 4.1 ITINERARIO INICIAL

Bienvenidos a este itinerario de imaginación y creatividad que construiremos en este campo infinito, que se va tejiendo en el desarrollo de las prácticas pedagógicas. Nos adentraremos en un mundo de nuevas preguntas y cavilaciones sobre el quehacer docente, así como las formas y caminos que podemos ir construyendo al realizar mediaciones pedagógicas complejas, para el desarrollo de procesos de aprendizaje.

Es importante iniciar con la reflexión en torno a la construcción del conocimiento, inmersa en un sistema que, de acuerdo con Grosfoguel (2013), surge en occidente desde la base del racismo y el colonialismo, expandiéndose a gran parte del mundo y teniendo como base dimensiones interdependientes, que podemos considerar importantes en esta configuración de poder colonial: el racismo, el capital, el patriarcado, la violencia y la muerte.

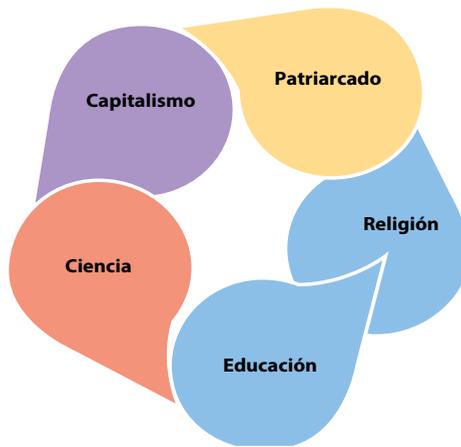
**Figura 5.** Dimensiones del sistema occidentalocéntrico



**Fuente:** creación propia.

## 4.2. PARADIGMAS OCCIDENTALES

**Figura 6.** Estructura del paradigma occidental



**Fuente:** creación propia con base en Najmanovich (2005).

**Figura 7.** Filosofía de Descartes



**Fuente:** creación propia.

Como uno de los más grandes y persistentes legados de este proceso colonial, tenemos una forma canónica del conocimiento en occidente que se concibe como superior y válida.

**Figura 8.** *Estética del conocimiento simplista.*

<p style="text-align: center;"><b>Forma canónica del conocimiento en occidente</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dicotómica</li> <li>• A-priori</li> <li>• Monológica (lógica clásica, mirada exterior).</li> </ul> <p><b>Carácter</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Momodimensional (Ceteris Paribus).</li> <li>• Líneal (interpolable, extrapolable),</li> <li>• Representacional (Apariencia-Realidad-Modelo/Copia).</li> <li>• Mecánico-Determinista.</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>Valores universales a-priori:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Definición - Unidad - Uniformidad</li> <li>• Exactitud y precisión: linealidad y sumatoria</li> <li>• Regularidad y estandarización.</li> <li>• Normalidad y Jerarquías</li> <li>• Previsión, predicción, determinación</li> <li>• Independencia</li> <li>• Universalidad</li> <li>• Absoluto</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>Paradigmas clásicos-teorías</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Modelo ideales Universales</li> <li>• Metodología única</li> <li>• Cartografía estática exterior</li> <li>• Causalidad mecánica líneal</li> <li>• Predicción-precisión-exactitud</li> <li>• Certidumbre - control</li> </ul>
--	---	---

**Fuente:** creación propia con base en Najmanovich (2005).

Desde las teorías de los paradigmas clásicos que nos describe Najmanovich (2005), reflexionemos sobre las siguientes experiencias:

- ¿Cuáles son los modelos o el modelo universal, que más influye en su contexto?, ¿cómo?
- ¿Cuáles son las características del método científico?
- ¿Cómo se aborda la causalidad desde su práctica pedagógica?

### Paradigmas Clásicos

Modelos ideales universales  
Metodología única  
Causalidad líneal  
Predicción  
Precisión  
Exactitud  
Certidumbre  
Control  
(Najmanovich, 2005).

Identifique en las guías de aprendizaje que ha creado o que han sido insumo en su que-hacer docente, los valores universales planteados por Najmanovich (2005).

Describa el mecanismo con el cual se incluyen estos valores y plasme las reflexiones emergentes que le surgen de estos principios que imperan en nuestras prácticas.

Las siguientes preguntas orientadoras le pueden ayudar en este proceso:

- ¿Prevalece la linealidad sumatoria en la guía de aprendizaje? ¿Cómo?
- ¿Cómo se involucran los aspectos de determinación y predicción?
- ¿Cómo está presente el valor de uniformidad?
- ¿Se aborda la realidad desde una concepción representacional? ¿Cómo?
- ¿Se plantea el tema central, independiente de otros campos de conocimiento? ¿Cómo?

**Figura 9.** *La razón en el sistema mundo occidental*



**Fuente:** creación propia con base en Najmanovich (2005) y De Sousa Santos (2006).

## 4.3. HABLEMOS DE COMPLEJIDAD

---

Pensemos en un sistema interdependiente conformado por seres vivos. Describa sus dinámicas, cambios, rutinas y modos de supervivencia.

- ¿Cómo se visualiza su interdependencia?
- ¿Cuáles son sus dinámicas de supervivencia?
- ¿Cómo se llevan a cabo sus procesos de aprendizaje?
- ¿Cómo se llevan a cabo sus interacciones?
- ¿Cómo se afectan mutuamente?
- ¿Cómo describe la complejidad de este sistema?

La complejidad de acuerdo con Morin (2001), surge cuando "son inseparables los elementos diferentes que constituyen un todo... Es la unión entre la unidad y la multiplicidad" p.40.

Indague sobre el concepto de complejidad y describa las complejidades que encuentra en su contexto específico en donde ejerce su quehacer docente.

Najmanovich (2005) describe los cambios en la percepción y en la estética de conocimiento que trae consigo la complejidad. Una estética que nos abre caminos para una mayor comprensión del aprendizaje en red, cooperativo y solidario. La pregunta que surge es ¿Cómo reconciliar varios paradigmas y estéticas de conocimiento en nuestro quehacer docente?

De acuerdo con Najmanovich (2005), los abordajes de la complejidad implican una ética y una estética de conocimiento que difiere substancialmente de los paradigmas occidentales y que se configura desde las dinámicas de los seres vivos y se enfoca en la diversidad y en la cooperación, ya que este es el modo de supervivencia y evolución de los sistemas complejos.

**Figura 10.** *Estética del pensamiento complejo*



**Fuente:** Najmanovich (2005).

## 4.4. PENSAMIENTO COMPLEJO

El pensamiento complejo viene a ofrecernos herramientas para realizar abordajes a esas complejidades que nos configuran y rodean. Estas herramientas surgen de cuestionamientos acerca de nuestro paradigma imperante occidental y sus limitaciones. Y desde preguntas que permiten el abordaje de las formas en las que se piensa y se percibe, sus bases, implicaciones e influencias.

Los vacíos presentes en nuestra comprensión del mundo requieren de una pluriversalidad de visiones e imaginarios.

El pensamiento complejo de acuerdo con Morin (2001) reconcilia conceptos divorciados que se han planteado como opuestos: alma/cuerpo, sujeto/objeto, sentimiento/razón.

Reflexionemos acerca de los siguientes conceptos:

**Aprendizaje**  
Bio-aprendizaje  
lenguaje  
placer  
Habilidades de pensamiento

- ¿Cómo se vivencian en las experiencias educativas?
- ¿Cuáles son las características que cuestiona el pensamiento complejo del paradigma occidental?
- ¿Por qué predominan los rasgos binarios, lineales y simplistas en nuestro pensamiento?
- ¿Cómo describiría usted la estética de pensamiento monológica y representacional?
- ¿Cuáles son los elementos que considera esenciales a la hora de abordar un problema?

El pensamiento complejo es una ventana con vista a miles de rutas que podemos transitar hacia la infinitud de nuestras posibilidades y limitaciones. Ha sido inferiorizado por su amplia capacidad de ofrecer herramientas que ayuden a cuestionar lo que en apariencia es real y lo que se ha normalizado como verdad. Además de ser una poderosa arma hacia la deconstrucción de los procesos coloniales del sistema lineal mecanicista.

“Pensar un universo independiente del pensamiento que lo está pensando: he aquí la paradoja fundante de la epistemología”  
(Najmanovich, 2005, p. 21)

Las dudas que se instauran desde la simplicidad llegan muchas veces al mismo lugar desértico. Recuperar la trama de lo que se teje en las relaciones sociales, los errores, mitos y metáforas que han sido base de la ceguera colectiva, es mucho más viable desde estéticas de pensamiento como la que planeta Morin (2001) con el pensamiento complejo.

## 4.5. RUTAS DE ENACCIÓN

---

Enacción de acuerdo con Varela citado por Ojeda (2001) es el proceso en donde el conocimiento es acción en el mundo. El mundo emerge a partir de nuestra praxis y de la forma en la que percibimos y conocemos. Nosotros creamos nuestras realidades. Por esto, las limitaciones epistemológicas y cognitivas de nuestro paradigma nos han dado una visión errada de nuestro lugar en el mundo, de las complejidades de los seres vivos y de las interacciones invisibilizadas o inferiorizadas que dan lugar a la vida, la evolución y el aprendizaje.

- Diseñe rutas de enacción en las cuales se puede explicitar cómo el aprendizaje emerge en una actividad de aprendizaje.
- Se recomienda describir la actividad y las formas en las que emerge colectivamente el aprendizaje a partir de las acciones que se plantean.

## 4.6. EL PLACER DE APRENDER

---

Pensemos en situaciones específicas dentro de las actividades de aprendizaje que integran el placer.

¿En qué acciones concretas que hemos planteado se hace explícito el placer en el proceso de aprender?

- ¿Las actividades de aprendizaje que ha creado tienen la capacidad de producir placer en los aprendices? ¿Cómo?
- ¿Cómo ha involucrado la corporeidad en las experiencias de aprendizaje que plantea?
- ¿Ha realizado actividades que se basan solamente en la lecto-escritura? ¿Por qué?
- ¿Cómo explicitar la corporeidad en las actividades de aprendizaje que se realizan en entornos virtuales?
- ¿Cómo ocurre la sinergia e interacción de nuestros órganos en los procesos de aprendizaje?

Assmann (2002) relaciona la corporeidad con el placer. Al ser complejos, involucramos la corporeidad al aprender, ser, pensar y sentir.

Las siguientes consideraciones pueden influir de manera positiva en el desarrollo de los procesos de aprendizaje, al concebirlo como un proceso tierno y placentero que involucra nuestra corporeidad.

## 4.7. EXPERIENCIAS VIVIDAS

---

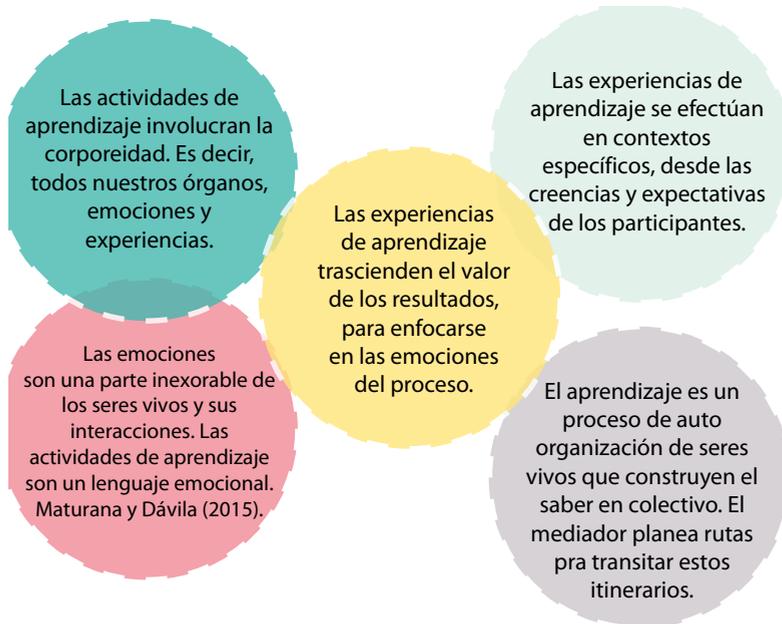
Conectar las experiencias con las actividades de aprendizaje no es nada nuevo. Sin embargo, para ampliar la reflexión debemos iniciar un mayor acercamiento al concepto de autopoiesis.

Los valores universales cimentados en la modernidad, del mundo reloj y humano-máquina, que se perpetúan en la racionalidad instrumental, niegan la configuración de los seres vivos y olvidan que los seres vivos son quienes desarrollan los procesos educativos. Al buscar la exactitud de nuestra producción de conocimiento, encontramos más limitantes que posibilidades de crecer.

Assmann (2002) de acuerdo con Maturana y Varela (1998) se refiere a la autopoiesis, a la que le atribuye las cualidades que tenemos los seres vivos en cuanto a autonomía de reproducción, interacción y comunicación; cualidades que no pueden ser atribuidas a las máquinas.

- Qué posibilidades se encuentran en las interacciones de los seres vivos que posibilitan el aprendizaje?
- ¿Cómo y cuándo se trascienden las concepciones modernas desde el enfoque autopoietico?
- ¿Cómo incluiría la reflexión en torno a los seres autopoieticos en una actividad de aprendizaje?

**Figura 11.** *El aprendizaje como placer*

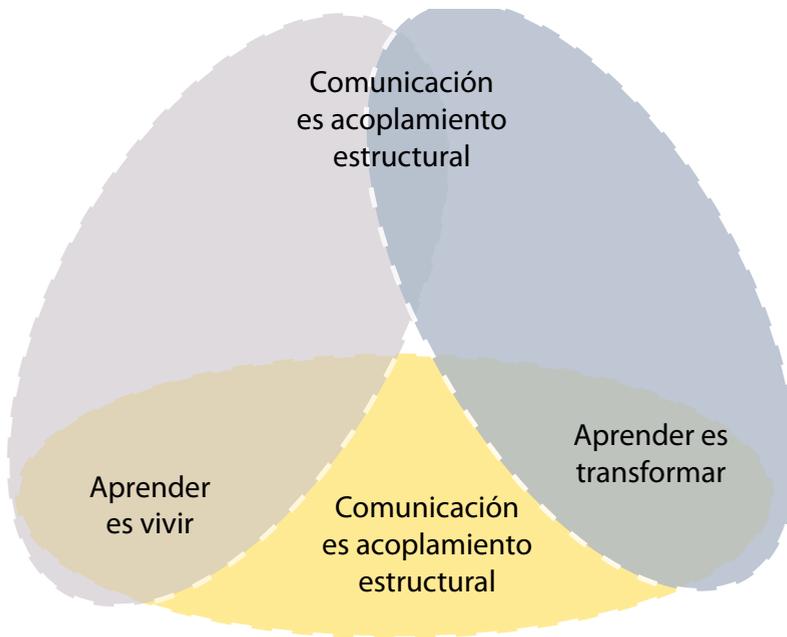


**Fuente:** creación propia con base en Assmann (2002).

## 4.8. CONSIDERACIONES IMPORTANTES

- Los seres vivos se configuran desde la sinergia y el conocimiento occidental desde la fragmentación. Es necesario reconciliar los conceptos disociados. Ahondar en esta incongruencia, por medio de reflexiones y nuevas preguntas.
- Los seres humanos son multidimensionales, esto implica mediaciones que involucren sus pluriversalidades. La globalización entendida desde lo contextual.

**Figura 12.** *Bucle de aprendizaje*



**Fuente:** creación propia.

Considere los elementos mencionados y diseñe una actividad que:

- Incluya en sus supuestos la incertidumbre a través de preguntas y retos.
- Premisas que cuestionen las bases de nuestra realidad.
- Describa de forma explícita en su guía de aprendizaje, el placer y el goce que trae consigo las actividades a realizar y el porqué.
- Incluya, en al menos una de las actividades que conforman la guía, varias dimensiones que se involucran en el aprendizaje de un ser humano: la afectiva, la religiosa, biológica, entre otras.
- Involucre la reflexión en torno al convivir, como un proceso de enacción placentero y divertido. Una de las vías es a través de preguntas que faciliten el pensar en las interacciones y sus implicaciones.

## 4.9. LA MEDIACIÓN COMPLEJA

Podríamos llamar mediación a todas las acciones que proponemos desde nuestro quehacer docente para propiciar esas experiencias de aprendizaje colectivas y transformadoras. Una de esas acciones es la construcción de guías de aprendizaje.

Estos materiales parten de una intencionalidad educativa y pretenden compilar una serie de actividades en torno a un propósito.

Las mediaciones, de acuerdo con Gutiérrez Pérez y Prieto Castillo (1999), apuntan a una educación para la incertidumbre. Muy en concordancia con lo que nos plantea Morin (2001). Para ellos ha de considerarse:

- Educar para interrogar la realidad: además de las preguntas, las paradojas son un elemento esencial en este camino que nos lleva a la duda ¿Cómo incluir paradojas en sus actividades de aprendizaje?
- Educar para resolver problemas y comprender fenómenos: contemplar las dimensiones y pluriversidades de los fenómenos y los problemas que nos aquejan de acuerdo con nuestro contexto ¿Cuáles son los problemas y fenómenos que ha incluido en el planteamiento de sus actividades?
- Educar para para desmitificar y resignificar: ¿Cuáles son los mitos que permitieron la colonización occidental y nuestro sistema mundo? ¿Cuáles de esos mitos son cuestionados y resignificados a través de las actividades que usted propone? Ejemplo: el mito de lo neutral y de lo objetivo.

De acuerdo con Gutiérrez Pérez y Prieto Castillo (1999) una propuesta de educación disruptiva y alternativa es:

- Educar para la incertidumbre
- Educar para gozar la vida
- Educar para la significación
- Educar para la expresión
- Educar para convivir
- Educar para apropiarse de la historia y la cultura p.29

- Educar para crear: la vida en sí misma es creación constante y esas creaciones son complejas. El reto es crear en la complejidad ¿En sus actividades, se propone crear? ¿Los productos que se proponen crear, involucran la complejidad?
- Al llamar a un acto educativo “mediación pedagógica” ya supone un enfoque heterárquico, dinámico y flexible, y al ser compleja incluye la estética de pensamiento que nos trae este tipo de abordaje: multimodal, polifónico y dialógico Najmanovich (2005).

Gutiérrez Pérez y Prieto Castillo (1999) plantean tres fases para la creación de una mediación pedagógica:

- Tratamiento desde el tema
- Tratamiento desde el aprendizaje
- Tratamiento desde la forma p.67

Una mediación es pluridimensional al involucrar no solo varias disciplinas, sino varias dimensiones de los involucrados en el proceso, su historia, herencia y linaje; sus expectativas, sus emociones, sus estilos de aprendizaje, su contexto, sus saberes previos y sus necesidades específicas. Los fenómenos incluidos en las mediaciones se abordan desde la complejidad, porque es así como se amplía su comprensión, no todo fenómeno es un problema para resolver, a veces los fenómenos solo nos permiten comprender las diferencias y el respeto por la diversidad.

## CAPÍTULO 5



# EL ARTE ES LIBERACIÓN



Se podría percibir que las guías de aprendizaje que se diseñan para ambientes virtuales, difícilmente pueden trascender la lecto-escritura para dar lugar a la corporeidad. Como ya lo abordamos en otro momento, la corporeidad está implícita en cualquier proceso de aprendizaje, ya que es parte de lo que somos desde una estética de conocimiento no fragmentada o binaria. El arte favorece ampliamente los abordajes de la complejidad porque implica una expresividad que trasciende límites; el arte no tiene que ser perfecta, neutral u objetiva, nadie espera eso de ella y por eso ha sido inferiorizada. No obstante, su esencia es lo que la hace valiosa y esencial para nuestros propósitos.

El arte es una expresión que involucra misterios, errores, diversidad, historia y experiencias; es impredecible y paradójica.

El arte encausada a la emancipación o el adoctrinamiento ha sido altamente efectiva en ambos propósitos. La magia del arte no es medible o cuantificable.

Formas de incluir el arte en una guía de aprendizaje en el marco de una mediación pedagógica:

- A través de fragmentos literarios
- A través de creación y deconstrucción de imágenes y obras de arte
- A través de la creación de arte mediante recursos tecnológicos (campus virtuales, *softwares*, videojuegos)
- A través de creación y deconstrucción de música
- A través de creación y deconstrucción de obras de teatro
- A través de creación y deconstrucción de películas
- A través de creación y deconstrucción de poemas

Gutiérrez Pérez y Prieto Castillo (1999) "Toda creación puede ser fuente permanente de satisfacción y gozo. No solo el artista goza en la creación de su obra, sino que todo trabajo y en especial el que ayuda a realizarnos como personas, abre posibilidades de goce, de satisfacción y de recreación" p.53

- A través de creación de videos, historietas, caricaturas y cuentos.
- A través de deconstrucción de la vida de grandes artistas.

Sin importar el tema o campo de estudio, estos recursos son rutas de escape, cuando son mediados por paradigmas emergentes y desde la emancipación. El arte está implícita en nuestra configuración, es indispensable para nuestra evolución. Retomar el arte y las reflexiones en torno a ella, es un acto liberador.

- ¿Cuáles de estos recursos ha utilizado en sus mediaciones? ¿Cómo?
- ¿Cuáles han sido las experiencias que se han generado a partir de su inclusión?

## 5.1. IDEA DE MEDIACIÓN

---

Curso: Intermediate English II

Tema: Verbos modales

Inicie la lectura de la unidad 1 con los siguientes cuestionamientos a priori:

- ¿Cómo nacieron los modales y qué función cumplen en el uso del lenguaje?
- ¿Cómo varían los usos de los modales en dos culturas anglosajonas de su preferencia con respecto a su cultura?
- ¿Cuántas veces cree que ha hecho uso de este recurso en un día normal y cotidiano?
- ¿Cómo cambiaría los usos de los modales en la lengua inglesa? ¿Por qué?

Observe las siguientes fotografías tomadas en cinco culturas distintas.

Cree una conversación haciendo uso de los modales y el tiempo gramatical present tense. Para cada una de las imágenes las conversaciones deben ser coherentes con cada cultura.

Programa una reunión con su grupo colaborativo. Seleccionen cinco metáforas que incluyan verbos modales en su enunciado. Describan situaciones en las cuales se podrían incluir estas metáforas y cómo se desarrolla el comportamiento de las personas a partir del uso de las metáforas seleccionadas.

Luego de realizar la mediación, es importante revisar si las actividades son coherentes con los resultados de aprendizaje esperados, el propósito del curso y los abordajes de la complejidad. En la figura 13 se presenta un esquema de evaluación con criterios derivados de los abordajes de la complejidad y preguntas orientadoras, que permiten el análisis de las mediaciones que realice, con elementos que consideramos esenciales para alcanzar los objetivos aquí propuestos.

**Figure 13.** Evaluación pensamiento complejo en guías de aprendizaje



**Fuente:** creación propia con base en Morin (2001).

- ¿Cuántos rasgos identificas en tu mediación?
- ¿Cuáles consideras que no son pertinentes de incluir?
- ¿Cuáles son indispensables para el abordaje de la complejidad? ¿Por qué?

## 5.2. EL FINAL ES EL COMIENZO

---

Los abordajes de la complejidad son infinitos desde nuestras limitaciones. No obstante, lo planteado aquí es un acercamiento a la multiplicidad de posibilidades que encontramos en el mundo de las mediaciones pedagógicas y los actos educativos.

Retomemos algunas consideraciones hechas por Gutiérrez Pérez y Prieto Castillo (1999), que complementan este recorrido con aspectos adicionales para tener en cuenta:

- La forma de las mediaciones pedagógicas debe involucrar creatividad y expresividad. Ser vinculante, coherente y clara.
- La mediación debe incluir una cantidad apropiada de conceptos que se aborden en profundidad.
- Abordar nuevos conocimientos con experiencias previas.
- Incluir experiencias de aprendizaje contextuales e investigativas.
- Las preguntas son un lugar complejo en donde todo contenido puede volcarse.
- Las preguntas se refieren al tema y a las dimensiones relacionadas en su abordaje.
- “Todo aprendizaje es un interaprendizaje” (p. 91).
- Incluir sorpresas y rupturas.
- Cuestionar lo instituido es decolonial.



“La posibilidad de innovar siempre está ahí si uno está dispuesto a reflexionar, a soltar la certidumbre de donde está parado y a preguntarse si quiere estar donde está”.

Francisco Maturana.

# CONCLUSIONES Y REFLEXIONES FINALES

---

Assmann (2002) nos habla del aprendizaje como un proceso vivo que nos trae placer y regocijo, una vivencia constante que nos permite evolucionar y crear nuevas realidades a partir de nuestras experiencias y consensos, aprender es aprovechar al máximo nuestra condición de seres vivos y abrir la mente a nuevas aventuras, nuevos comienzos y sensaciones, es dar rienda suelta a la imaginación, es expresión, interacción y correlación. No obstante, en el sistema en el que nos encontramos inmersos, el aprendizaje se ha convertido en un bien de consumo, un elemento más que justifica y da sentido al sistema limitante que encierra lo emancipatorio que supone la educación, en cuadros cada vez más pequeños y en cajones cada vez más cerrados. El sistema formal escolar no aborda ampliamente nuestro potencial creador, sino que evita ahondar en nuestra configuración compleja y nos convence de que nuestra perfección está más relacionada con el mundo-máquina exacto y predecible, que con el mundo complejo y diverso.

Maturana y Varela (1998) revolucionaron la academia al hacer un acercamiento mucho más coherente, pero insospechado ante nuestra ceguera, a nuestra configuración y creación. La conclusión, bastante impactante aún hoy en día, es que no somos máquinas, somos seres vivos (autopoieticos) que tenemos la capacidad autónoma de reproducirnos y mantenernos por nosotros mismos, de forma autónoma y autoorganizada. Nuestra configuración es tan compleja y hasta cierto punto incomprensible, que la ciencia occidental, en la que solo lo verificable y comprobable desde el método científico es válido, se queda corta para develar lo ilimitado de nuestros misterios y potencialidades. Aunque ya han pasado varias décadas desde esta revelación, persiste en nuestro sistema educativo una visión de racionalidad instrumental, que describe Marañón (2014), en la cual se ancla el sistema civilizatorio occidental para continuar su reino; legitimando el poder capital, se instrumentaliza y mercantiliza nuestro raciocinio, nuestro ser, nuestras prácticas y dinámicas. Siendo los sistemas educativos un nicho para reproducir la razón instrumental, basado en la competencia, el individualismo, el egoísmo y la ambición desmedida.

La forma usual en la que buscamos hacer frente a estas patologías coloniales, es mediante acciones que se conciben de forma fragmentada, desde campos de acción que poco se relacionan entre sí, y una de las razones es que no tenemos las herramientas epistemológicas para deconstruir las bases del sistema civilizatorio que nos rige; desde que iniciamos nuestra formación escolar, se nos presenta una ética y una estética particular de conocimiento, limitante, fragmentada, binaria, dualista, mecanicista, cerrada, lineal, simplista, predecible y ordenada (Najmanovich, 2005). Esto genera una distorsión en nuestra comprensión del mundo y nuestro lugar en él, alimenta las dinámicas de la dominación y el racismo, ya que justifica desde la lógica y la razón, el divorcio y jerarquización entre conceptos y posteriormente entre géneros, razas, relaciones, etnias y epistemologías. Estas bases de la ciencia moderna han posibilitado el racismo epistemológico, en el que la producción de conocimiento valida solo lo que surge bajo los cánones colonizadores de la ciencia, con paredes de cemento que no permiten dirigir la mirada a esas otras formas de ser, percibir, sentir y pensar, formas que sí abordaron nuestros ancestros indígenas y que aún vivencian unas cuantas minorías.

Morin (2011) presenta lo que él denomina un nuevo paradigma, ampliando la mirada hacia la complejidad y el holismo, con la concepción de que somos parte de un todo que no es la suma de sus partes, sino que es el resultado de la interacción y afectación de estas partes, desde sus particularidades, en dinámicas que conllevan a lo que configura el todo. El pensamiento complejo que define Morin reivindica todo lo que el sistema occidental inferioriza, evita o incluso elimina, es un pensamiento integrador, que abraza el error, la ilusión, el misterio, la duda, que se cuestiona constantemente, que innova, evoluciona, que está en constante movimiento, que observa de cerca la diversidad y la diferencia y aprende de ella. Najmanovich (2005) lleva estos postulados a un terreno aún más amplio, ya que considera que la complejidad no se puede encerrar en un paradigma o en una ciencia, son solo abordajes parciales que hacemos con ciertas herramientas, tales como observar de forma implicada, concebir el saber como una construcción colectiva, comprender la razón, la neutralidad y la verdad como construcciones sociales encarnadas y experienciales, y el saber como una emergencia colectiva a partir de aprendizajes y experiencias.

La UNAD como institución educativa es un escenario donde confluye la diversidad que se encuentra en todo el país, al tener una metodología *e-learning* y ofertar sus cursos desde una plataforma virtual, cuenta con un escenario ilimitado de posibilidades. Desde su Escuela de las Ciencias de la Educación se ha gestado este proyecto con el fin de contribuir a los procesos decoloniales que siguen en aumento, así como generar conciencia en cuanto a la forma en la que podemos abordar problemáticas comunes

de manera que se privilegie la vida, la evolución y la unión. Para ello, se consolida una propuesta que integra los abordajes de la complejidad en las actividades de aprendizaje, el qué y el cómo integrar estos rasgos de forma práctica, fueron elementos esenciales a la hora de concretar el documento guía que fue el producto resultado.

Más allá de aplicar un paso a paso o de sugerir actividades específicas, lo que se buscó fue un despertar de la curiosidad en torno a reflexiones decoloniales que se dirigen a las bases de nuestro sistema educativo. Una vez el docente amplíe su comprensión en torno a la diversidad de epistemologías y formas de concebir el mundo, podrá realizar nuevas preguntas que conduzcan a una potencialización de su creatividad, que desemboquen en mediaciones mucho más ricas en diversidad y en innovaciones pedagógicas y didácticas que vayan transformando los cimientos del sistema civilizatorio, para crear juntos nuevas formas de vincularnos, nuevas realidades, nuevas sociedades y culturas, con racionalidades ya no instrumentales sino emocionales, solidarias, cooperativas y vivas; en donde las minorías y la diferencia ya no se conceptualicen de esta manera, sino que sean llamadas como parte del todo sin distinciones excluyentes. Esta investigación trajo consigo también reflexiones profundas en cuanto a nuestra responsabilidad como docentes, en los alcances ilimitados de nuestros pensamientos, palabras y acciones, y en la función política, cultural y social que tiene la planeación consciente, responsable y coherente de las actividades de aprendizaje que son centro de nuestras prácticas educativas.

# REFERENCIAS

---

Abadía García, C., Vela González, P. A., & Montero Vargas, R. (2016). *Lineamientos Generales del Currículo en la UNAD. Serie Lineamientos Microcurriculares en la UNAD V2*. Vicerrectoría Académica y de Investigación, VIACI, UNAD. <https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/12591/Anexo%20Lineamientos%20Curriculares.pdf?sequence=1>

Afanador, J. A. L. (2021). Capítulo 3. Los principios del modelo pedagógico

Assmann, H. (2002). *Placer y ternura en la educación*. Narcea.

Ayala, C., Orrego, J., & Ayala, J. (2014, julio-diciembre). Las prácticas evaluativas como proceso holístico en y con el otro. *Revista Folios*, (40), 31-44. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=345932792004>

Boff, L. (2015). La Carta Magna de la ecología integral: grito de la Tierra/grito de los pobres. *Caminos: revista cubana de pensamiento socioteológico*, (76-77), 35-39.

Boff, L., & Hathaway, M. (2014). *El Tao de la liberación: una ecología de la transformación*. Editorial Trotta, S.A

Bonilla-Jiménez, F. I., & Escobar, J. (2017). Grupos focales: una guía conceptual y metodológica. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, 9(1), 51-67. <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/handle/123456789/957>

Bustamante, L. A., Ayllón, S., & Escanés, G. (2018). Abordando la trayectoria universitaria desde el pensamiento complejo. *Praxis Educativa*, 22(3), 64-70. <http://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2018-220307>

Cabero, J. (2006). Bases pedagógicas del e-learning. RUSC. *Universities & Knowledge Society Journal*, 3(1). <http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v3i1.265>

Cardoso, G. (2010). *Los medios de comunicación en la sociedad en red* (Vol. 2). Editorial UOC.

De Sousa Santos, B. (2006). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social* [Encuentros en Buenos Aires]. CLACSO. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/coediciones/20100825032342/critica.pdf>

Dewey, J. (2004). *Democracy and education*. Courier Corporation.

Fernández, M., Mena, E., & Tójar, J. (2017). *Funciones de la tutoría en e-learning: Estudio mixto de los roles del tutor online*. *Revista de Investigación Educativa*, 35(2), 409-426. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283352041008>

Gluyas, R. I., Esparza, R., Romero, M. C., & Rubio, J. E. (2015). Modelo de educación holística: Una propuesta para la formación del ser humano. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 15(3), 1-25. <https://www.redalyc.org/pdf/447/44741347022.pdf>

González Aldana, M. A., Perdomo Osorio, K. V., & Pascuas Rengifo, Y. (2017). Aplicación de las TIC en modelos educativos blended learning: una revisión sistemática de literatura. *Revista Sophia*, 13(1), 144-154. <http://dx.doi.org/10.18634/sophiaj.13v.1i.364>

Grosfoguel, R. (2011, 26-28 de enero). La descolonización del conocimiento: diálogo crítico entre la visión descolonial de Frantz Fanon y la sociología descolonial de Boaventura de Sousa Santos. *IV Training Seminar del Foro de Jóvenes Investigadores en Dinámicas Interculturales (FJIDI) de CIDOB: Formas- Otras: Saber, nombrar, narrar, hacer*, 97-108. Barcelona. [https://www.cidob.org/en/publications/publication\\_series/monographs/monographs/formas\\_otras\\_saber\\_nombrar\\_narrar\\_hacer](https://www.cidob.org/en/publications/publication_series/monographs/monographs/formas_otras_saber_nombrar_narrar_hacer)

Grosfoguel, R. (2013, julio-diciembre). Racismo/sexismo epistémico, universidades occidentalizadas y los cuatro genocidios/epistemicidios del largo siglo XVI. *Tabula RASA*, (19), 31-58. <https://revistas.unicolmayor.edu.co/index.php/tabularasa/article/view/1310>

Gutiérrez Pérez, F., & Prieto Castillo, D. (1999). *La Mediación Pedagógica. Apuntes para una educación a distancia alternativa* [Colección Signo]. Ediciones Ciccus-La Crujía. <https://abacoenred.com/wp-content/uploads/2020/02/LA-MEDIACION-PEDAGOGICA.pdf>

Gutiérrez, F., & Prieto, D. (1993). *La mediación pedagógica: apuntes para una educación a distancia alternativa* [Colección Programa EDUSAC]. Instituto de Investigaciones y Mejoramiento Educativo (IIME), Universidad de San Carlos de Guatemala.

Lemos Rozo, A., & Pinto Parra, D. M. (2020). Del paradigma moderno al pensamiento complejo. Nuevas posibilidades de ser, comprender y transformar las realidades virtuales en la educación superior. *EducaT: Educación virtual, Innovación y Tecnologías*, 1(1), 13-26. <https://hemeroteca.unad.edu.co/index.php/educat/article/view/4697>

Maldonado Castaneda, C. E. (2011). *Termodinámica y complejidad: Una introducción para las ciencias sociales y humanas*. Difundir Ltda.

Maldonado Castaneda, C. E. (2017). *Pensar: Lógicas no clásicas; Think: Non-classical Logics*. Universidad El Bosque.

Marañón, B. (2014). *Buen vivir y descolonialidad. Crítica al desarrollo y la racionalidad instrumentales*. Instituto de Investigaciones Económicas, Universidad Nacional Autónoma de México.

Massó Guijarro, E. (2009, mayo-agosto). La sexualidad femenina, el holismo epistemológico y la complejidad: reflexiones para la vida contemporánea. *Revista Estudios Feministas*, 17(2), 467-480. <https://www.redalyc.org/pdf/381/38114362009.pdf>

Maturana, H., & Dávila, X. (2015). *El árbol del vivir*. MVP.

Maturana, H., & Varela, F. (1998). *De máquinas y seres vivos. Autopoiesis: la organización de lo vivo*. Editorial Universitaria.

Mojarro, Á., Rodrigo, D., Etchegaray, M. C. (2015, enero-junio). Educación personalizada a través de e- Learning. *Alteridad. Revista de Educación*, 10(1), 21-30. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=467746088003>

Morales, L. G. (2017). Metodología para el diseño instruccional en la modalidad b-learning desde la Comunicación *Educativa*. *Razón y palabra*, 21(98), 32-50.

Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo* (Trad. M. Pakman). Gedisa.

Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Editorial Magisterio.

Morin, E. (2005). *O método 6: ética*. Sulina.

Najmanovich, D. (2005, junio). Estética del pensamiento complejo. *Andamios. Revista de investigación social*, 1(2), 19-42. <https://www.redalyc.org/pdf/628/62810202.pdf>

Najmanovich, D. (2013, 04 de julio). Itinerarios de la Complejidad II. Clase 7. La complejidad: ética, estética y política. Seminario *La revolución del saber contemporáneo*. <https://fdocuments.mx/document/itinerarios-de-la-complejidad-ii-la-revolucion-del-saber-mirada-trascendente.html>

Ojeda, C. (2001). Francisco Varela y las ciencias cognitivas. *Revista chilena de neuro-psiquiatría*, 39(4), 286-295. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-92272001000400004>

Peña, J. C. (2018). Transformación del Docente desde el Pensamiento Complejo. *Revista Scientific*, 3(7), 211-230. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2018.3.7.11.211-230>

Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Landner (comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*, 201-242. <https://www.decolonialtranslation.com/espanol/quijano-colonialidad-del-poder.pdf>

Santos Rego, M. A. (2000). El pensamiento complejo y la pedagogía: bases para una teoría holística de la educación. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, (26), 133-148. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052000000100011>

Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada* (Trad. E. Zimmerman). Editorial Universidad de Antioquia. <https://diversidadlocal.files.wordpress.com/2012/09/bases-investigacion-cualitativa.pdf>

Tomás Bohórquez, J. E. (1993). La teoría general de sistemas. Cuadernos de Geografía: *Revista Colombiana de Geografía*, 4(1-2), 111-137. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/rcg/article/view/70711>

Universidad a distancia. En *Libros Universidad Nacional Abierta y a Distancia* (pp. 71-98). UNAD.

Wernicke, C. G. (s. f.). Educación holística y pedagogía Montessori (Original publicado en 1994 por Educación Hoy). Fundación Holismo de Educación, Salud y Acción Social. [https://holismo.org.ar/images/articulos/37%20EdHolPedMont%20\(1\).pdf](https://holismo.org.ar/images/articulos/37%20EdHolPedMont%20(1).pdf)

# ANEXOS



# ANEXO 1. SISTEMATIZACIÓN REVISIÓN DE RASGOS DISTINTIVOS DEL PENSAMIENTO

Sistematización revisión de rasgos distintivos del pensamiento complejo en las actividades de las guías de aprendizaje de los cinco cursos virtuales seleccionados de las licenciaturas de la ECEDU

Curso: 551012_ INTERMEDIATE ENGLISH II	
El contexto	
<p>¿Se involucra el contexto del estudiante en las actividades propuestas?</p> <p>¿Cómo?</p>	<p>Sí, se le propone al estudiante hablar de su vida, su proceso en el aprendizaje del inglés. Sus expectativas frente al programa.</p> <p>Les propone en otra de las actividades describir su ciudad y en otro escenario los estudiantes deben hablar de un evento pasado de sus vidas.</p>
<p>¿Se relaciona el contexto del estudiante con los contextos locales y globales? Ejemplo de actividades.</p>	<p>Se cumple parcialmente, debido a que se les solicita a los estudiantes hablar de sus contextos locales, tales como sus ciudades, mas no se amplía la mirada a nivel global. Se podría incluir una reflexión en torno a la diversidad que ofrecen las ciudades personales en contraste con la hegemonía global.</p>

<b>Curso: 551012_ INTERMEDIATE ENGLISH II</b>	
¿Se proponen actividades que propician reflexiones acerca de problemas contextuales, del país, la localidad, el barrio?  ¿Cuáles? ¿Cómo?	No, se propone una actividad en donde deben describir los problemas de su ciudad. Mas esa actividad no va más allá de la descripción. No incluye preguntas que generen reflexión en los estudiantes en torno a estas problemáticas. Tampoco se propone un diálogo que aborde las problemáticas de las diferentes sociedades de forma colectiva.
¿Se proponen experiencias que involucren la comunidad del estudiante, su familia y su entorno más cercano? ¿cuáles y cómo?	Parcialmente, las actividades sí involucran descripciones de eventos importantes de sus vidas y de sus ciudades y contextos más cercanos. Sin embargo, no se plantea ninguna actividad que sugiera tener contacto con las personas de su comunidad o hacer algo en concreto en su contexto.
¿Se propicia en las actividades una reflexión en torno a la dimensión política del conocimiento y el tema a tratar y su influencia directa en la creación de cultura y sociedad? Descripción.	No, se plantean actividades que contemplan la descripción de problemas culturales, mas no se hace explícita la dimensión política y cultural de estos problemas en la creación de conocimiento. No se pasa del terreno de la descripción.
¿Se hace explícita de algún modo la dimensión política de los contenidos y las actividades del curso, así como de las actuaciones de los participantes? Descripción.	No, las participaciones colectivas no proponen una reflexión grupal en torno al aprendizaje colectivo y su incidencia política, social y cultural.
<b>Auto organización</b>	
¿Se explicita la importancia de la auto organización en los procesos de aprendizaje en los seres vivos? Sí, no ¿Por qué?	Parcialmente, hay una actividad que supone un diálogo grupal y la creación de una presentación con comparaciones entre las diversas ciudades de los participantes. Allí se podría incluir un símil de los procesos de auto organización de la naturaleza a manera de ejemplo para despertar esta conciencia en los estudiantes.

Curso: 551012_ INTERMEDIATE ENGLISH II	
<p>¿Se proponen actividades que motiven la auto organización de los miembros del grupo colaborativo con una intencionalidad clara de cooperación y aprendizaje mutuo? Ejemplos y descripciones.</p>	<p>Sí, se proponen actividades que propician una auto organización con la sugerencia de asumir como grupo unos roles específicos para el desarrollo de la actividad. También se propone una actividad colectiva en la que se plantea un interaprendizaje de las ciudades de los otros estudiantes, además de comprender los usos de los superlativos y comparativos.</p> <p>Sería provechoso dejar que los estudiantes propongan los roles individuales que van a llevar a cabo en el desarrollo de la actividad, que sean congruentes con el aprendizaje colectivo.</p>
<p>¿Se proponen actividades que posibiliten la reflexión en torno al aprendizaje colaborativo e interdependiente, “interaprendizaje”?</p> <p>Ejemplos y descripciones.</p>	<p>No, se propone una actividad colectiva que sí favorece el interaprendizaje mas no una reflexión en torno a este aprendizaje colectivo. Harían falta preguntas que motiven a los estudiantes a reflexionar en torno al aprendizaje que han vivido desde estas actividades grupales. Cabe aclarar que una de las actividades incluye una parte colaborativa, pero esta se enfoca más en la medición cuantitativa, en la heteroevaluación y en una perspectiva individual del proceso, que en un aprendizaje colectivo.</p>
<p>¿Se promueven acciones colectivas en torno a problemáticas comunes? Ejemplos y descripciones.</p>	<p>No, se planteó en la actividad colaborativa realizar una actividad que supone una interacción y un diálogo entre los participantes, así como la creación de un producto, pero no la resolución de un problema común.</p>
<p>¿Se proponen actividades que posibiliten la construcción de conocimiento colectivo?</p> <p>Ejemplos y descripciones.</p>	<p>Parcialmente. Se requiere, para el desarrollo de la actividad grupal propuesta, crear un producto grupal, pero no se propone crear algo potencialmente novedoso. No obstante, mediante esta actividad sí se da espacio a que los estudiantes sean creativos para organizar una Prezi. Sería prudente incluir mayores retos colectivos.</p>

**Curso: 551012\_ INTERMEDIATE ENGLISH II**

¿Se proponen roles que posibilitan la interacción colectiva en red y no jerárquica?	Parcialmente. Si bien los roles que se proponen para el trabajo colaborativo pueden ser apropiados, estos podrían ser modificados para que se asemejen mucho más a las dinámicas de la naturaleza y que puedan ser rotativos. También se puede proponer a los estudiantes que creen sus propios roles desde una reflexión de la auto organización de los seres vivos.
¿Se posibilita mediante las actividades retos que potencien la creatividad y plasmen sentimientos desde la dimensión artística?	Sí. Desde una actividad colaborativa se pide a los estudiantes que creen una Prezi, allí hay un pequeño espacio para que incluyan sus imágenes y para que aborden esa dimensión estética del arte al ver que más le incluye a su presentación. Falta hacer explícita esta dimensión artística en el desarrollo de la actividad.
¿Las actividades e intencionalidades del curso potencian los procesos autónomos de los estudiantes en relación con una interdependencia colectiva? Ejemplos.	Sí, se potencian los procesos autónomos ya que el estudiante de forma colectiva debe ir mirando su propio proceso y el de su grupo. Los roles establecidos para el trabajo colaborativo ayudan en este proceso. Las actividades individuales requieren de un tiempo que debe regular el propio estudiante. Hace falta explicitar mucho más lo que se refiere a la interdependencia colectiva y su influencia en nuestra sociedad.

**Principio Hologramático**

<b>Lo multidimensional</b>	
¿Las guías de aprendizaje contemplan en sus actividades las dimensiones sociales, afectivas, económicas, espirituales y cognitivas?	Parcialmente. Sí se aborda abiertamente las dimensiones afectivas del estudiante al preguntarle acerca de sus experiencias personales. También se aborda la dimensión económica y social al solicitarle al estudiante que describa su ciudad y las problemáticas que enfrenta. Claramente, la cognitiva está implícita en los productos que deben entregar donde evidencian la comprensión del tema. Sí hace falta incluir las dimensiones, espirituales y hacer explícita la importancia de abordar el conocimiento de forma multidimensional.

<b>Curso: 551012_ INTERMEDIATE ENGLISH II</b>	
<p>¿Hay presencia de una estética no lineal en algunas de las actividades?</p> <p>Ejemplo: actividades que no se desarrollan paso a paso sino en una dinámica cíclica, en la que los puntos nos llevan al comienzo y se puede empezar desde el punto número 1 o desde el último para llegar al mismo lugar.</p>	<p>Parcialmente. En general, el curso tiene una estética lineal en la que las actividades se desarrollan una después de otra. Sin embargo, la actividad de la Prezi y la final sí es flexible, ya que permite al estudiante elegir qué parte desarrolla primero sin afectar el resultado.</p> <p>El desarrollo de la Prezi posibilita que los estudiantes realicen un producto desde una estética no lineal.</p>
<p>¿Se integran otras disciplinas en las actividades propuestas?</p> <p>¿Cómo?</p>	<p>Parcialmente. Al solicitar a los estudiantes que hablen de sus ciudades se integran las ciencias sociales y el arte a través de la Prezi. Hay lugar para integrar la biología y otras por lo que sí carece de una multidisciplinariedad.</p>
<p>¿Se involucra el arte posibilitando a los estudiantes expresar sus emociones y sentimientos? Descripción.</p>	<p>Parcialmente. Solo en una de las actividades se da esta posibilidad mediante la Prezi. Sería ideal involucrar mucho más la dimensión artística a lo largo del curso.</p>
<p>¿Se propicia en las actividades el uso de la paradoja en las creaciones de los estudiantes?</p>	<p>No. Ninguna de las actividades incluye este recurso. Solo descripciones que posibilitan una comprensión parcial mas no compleja de los temas.</p>
<p>¿Se da la suficiente libertad en las creaciones de los estudiantes para dar lugar a la ambigüedad y las reflexiones en torno a ella?</p>	<p>Se da cierta libertad de creación sin hacer explícita la ambigüedad o falta de ambigüedad en ninguna creación.</p>
<b>Lo complejo</b>	
<p>¿Se proponen actividades que propician una reflexión en torno a la diversidad étnica, religiosa, y epistemológica?</p>	<p>Sí, se proponen actividades que promueven un reconocimiento de las diversas ciudades, sus diferencias y similitudes, Sin embargo, sí se debe hacer más hincapié en la reflexión en torno a esta diversidad.</p>
<p>¿Se potencia a través de las actividades propuestas, la búsqueda de información, a partir de cuestionamientos autónomos en torno a los temas tratados?</p>	<p>Sí, los estudiantes deben hacer búsquedas autónomas, aunque se debe potenciar el tema de realizar cuestionamientos propios.</p>

<b>Curso: 551012_ INTERMEDIATE ENGLISH II</b>	
¿Se propone en las actividades una reflexión en torno a la relación del tema en concreto con el todo que configura el conocimiento? Ejemplo y descripción.	No.
¿Se hace uso de las metáforas en las actividades de producción que se proponen, se motiva a los estudiantes a usar este recurso?	No.
<b>Principio dialógico</b>	
<b>Comunicación</b>	
¿Se proponen en la guía roles para el trabajo colaborativo que promuevan una comunicación horizontal y no jerárquica? Descripción.	Sí, se proponen diversos roles que no necesariamente llevan a relaciones jerárquicas. Sin embargo, falta hacer énfasis en la sinergia de esos roles que pueden ser cambiantes a lo largo del proceso.
¿Se propone un diálogo colectivo entre los participantes docentes y estudiantes, en el cual se respete la diversidad de opinión y se propugne por el interaprendizaje?	Parcialmente. Se promueve el diálogo colectivo. Sin embargo, no se hace énfasis en el respeto y el interaprendizaje.
¿En algún momento del curso se solicita al estudiante que exprese sus sentimientos en torno a su proceso de aprendizaje y la vivencia que interfieren en su vivir académico en un diálogo colectivo?	No.
¿Se propone en las guías actividades que permitan a los estudiantes narrar sus experiencias personales y la relación con los temas a tratar? Descripción.	Sí, en algunas actividades se pide a los estudiantes que hablen de sus vidas y sus contextos con relación a los temas del curso.
¿Se propician reflexiones con relación a los fenómenos, las causas y consecuencias que generan, en la sociedad y la cultura?	Parcialmente. En una de las actividades se propone abordar las problemáticas de cada ciudad. Sin embargo, no pasa de la descripción.
¿Se utiliza en la guía un lenguaje inclusivo, conciliador y motivante, evitando el lenguaje autoritario y coartado? Por ejemplo: Se propone... en cambio de: ¿Se debe...?  Ejemplos.	Parcialmente. Creo que sí se puede incluir un poco más de este lenguaje vinculante.

<b>Curso: 551012_ INTERMEDIATE ENGLISH II</b>	
¿Se posibilita la reflexión en torno al uso del lenguaje en todas las disciplinas abordadas y sus repercusiones políticas y culturales?	No.
¿Se posibilita la creación de lenguajes no lineales en expresiones artísticas, tales como imágenes y poesías entre otras? Descripción.	Parcialmente. Sí se motiva a los estudiantes a incluir imágenes y a ser creativos en sus videos y escritos. No obstante, mas como función decorativa.
¿Los momentos de evaluación posibilitan un diálogo reflexivo y horizontal entre docente y estudiante, y un crecimiento colectivo?	No. La evaluación se enfoca en el desempeño individual y no es dialógica. Se emite un concepto desde el docente hacia el estudiante.
¿Las actividades propuestas posibilitan reflexión compleja en torno al diálogo que se ha sostenido de forma grupal de forma sincrónica y asincrónica?	No.
<b>El holismo</b>	
¿Se propician actividades en las que el estudiante pueda expresar sus procesos y transformaciones a nivel afectivo, cognitivo y social?	Parcialmente. Una de las actividades le propone al estudiante hablar de su vida y su proceso en el aprendizaje del idioma inglés.
¿Se promueven actividades en las que se le permita al estudiante reflexionar acerca de su aprendizaje desde su corporeidad, con actividades que involucren procesos adicionales a la lecto-escritura? Descripción.	Sí. Se sugiere a los estudiantes que actúen en sus videos con espontaneidad, que actúen, que se disfracen.
¿Se proponen reflexiones en las que se hacen explícitas las condiciones y configuraciones de los seres vivos y los rasgos que nos permiten aprender? Descripción.	No.
¿Se proponen reflexiones colectivas en torno a transformaciones o aportes de los estudiantes a sus realidades y fenómenos más cercanos? Descripción.	No.
¿Se posibilita la creación de relatos con experiencias espirituales, misteriosas, e impredecibles y su socialización y reflexión colectiva? Descripción.	Parcialmente. Se proponen narraciones de momentos importantes personales, que no necesariamente son impredecibles o misteriosas, pero sí involucran eventos extraordinarios.

Curso: 551012_ INTERMEDIATE ENGLISH II	
¿Las actividades posibilitan la formulación de preguntas que involucren la relación del tema con el todo que nos configura? Descripción.	No.
¿Las actividades promueven el indagar y ahondar en los temas tratados de manera autónoma y cooperativa?	Parcialmente. Se busca que los estudiantes indaguen de manera autónoma en temas relacionados con los contenidos del curso.
¿Se promueven reflexiones en las actividades en torno a la influencia de los temas abordados en los procesos de los seres vivos y nuestro entorno?	No.
Conclusiones generales de la exploración al curso	
<p>El curso ha acertado bastante al incluir el contexto de los estudiantes en las actividades, así como indagar en sus vidas personales y motivaciones. Esto ha permitido que muchas de las dimensiones que proponemos se aborden amplia o parcialmente. El arte también posibilita el holismo y lo complejo, y aunque está incluido en este curso, mediante actividades que proponen creación de videos, falta ampliar la reflexión en torno a su importancia y su incidencia en procesos de aprendizaje experiencial. También falta bastante reflexión en torno al valor de la vida con respecto al aprendizaje.</p> <p>Aunque está bastante cerca de lo que proponemos, consideramos que un complemento con preguntas que acerquen al estudiante a reflexiones más globales y complejas sería ideal para empezar a crear conciencia acerca de otras formas de aprender y nuevas bases epistemológicas. La duda acerca de lo impuesto y establecido no se propone concretamente, así que una de las grandes falencias es una mediación que incite a eso. Se tienen buenos elementos en este curso que permitirían lograrlo.</p>	
Categorías emergentes	
<p><b>Arte:</b> el arte abre caminos insospechados, posibilita las metáforas y paradojas.</p>	
<p><b>Preguntas:</b> se hace necesario proponer preguntas que posibiliten las reflexiones.</p>	
<p><b>Reflexión:</b> ahondar en los procesos del pensamiento reflexivo.</p>	

Curso: 551024_ PEDAGOGICAL EXPERIENCE I	
<b>El contexto</b>	
¿Se involucra el contexto del estudiante en las actividades propuestas? ¿Cómo?	No. Las actividades se refieren más al contexto del sitio de la práctica que al contexto del docente.
¿Se relaciona el contexto del estudiante con los contextos locales y globales? Ejemplo de actividades.	Sí. Se propone una reflexión en torno a las metodologías y teorías globales que se utilizan en las actividades que proponga el estudiante.
¿Se proponen actividades que propician reflexiones acerca de problemas contextuales, del país, la localidad, el barrio?  ¿Cuales? ¿Cómo?	Sí. Se propone que los estudiantes analicen el contexto de sus estudiantes a cargo, necesidades, pero de nuevo todo se enfoca en los estudiantes del colegio, mas no en el contexto del practicante.
¿Se proponen experiencias que involucren la comunidad del estudiante, su familia y su entorno más cercano? ¿Cuáles y cómo?	Sí. De nuevo se solicita al practicante que involucre las necesidades de sus estudiantes y reflexione sobre ellas involucrando la comunidad. Sin embargo, no es un análisis suficientemente amplio o relevante.
¿Se propicia en las actividades una reflexión en torno a la dimensión política del conocimiento y el tema a tratar, y su influencia directa en la creación de cultura y sociedad? Descripción.	No. La dimensión política no se encuentra explícita.
¿Se hace explícita de algún modo la dimensión política de los contenidos y las actividades del curso, así como de las actuaciones de los participantes? Descripción.	No.
<b>Auto organización</b>	
¿Se explicita la importancia de la auto organización en los procesos de aprendizaje en los seres vivos? Sí, no ¿Por qué?	No.
¿Se proponen actividades que motiven la auto organización de los miembros del grupo colaborativo, con una intencionalidad clara de cooperación y aprendizaje mutuo? Ejemplos y descripciones.	No. En el curso todas las actividades son individuales.

<b>Curso: 551024_ PEDAGOGICAL EXPERIENCE I</b>	
¿Se proponen actividades que posibiliten la reflexión en torno al aprendizaje colaborativo e interdependiente, “interaprendizaje”? Ejemplos y descripciones.	No. No se hace énfasis en estos conceptos.
¿Se promueven acciones colectivas en torno a problemáticas comunes? Ejemplos y descripciones.	No.
¿Se proponen actividades que posibiliten la construcción de conocimiento colectivo?  Ejemplos y descripciones.	No. de hecho, en las actividades que los practicantes deben proponer no se hace énfasis en que deban ser colaborativas.
¿Se proponen roles que posibilitan la interacción colectiva en red y no jerárquica?	Sí, se proponen unos roles, pero como todas las actividades son de carácter individual, estos roles no tienen relevancia.
¿Se posibilita, mediante las actividades, retos que potencien la creatividad y plasmen sentimientos desde la dimensión artística?	No. Se propone a los estudiantes crear mediaciones y actividades para sus prácticas, pero en ningún momento se sugiere que incluyan el arte.
¿Las actividades e intencionalidades del curso potencian los procesos autónomos de los estudiantes en relación con una interdependencia colectiva? Ejemplos.	No. Aunque sí supone una interdependencia colectiva en un sentido de enseñar mientras practican, pero no se hace explícito el valor de esta experiencia colectiva.
<b>Principio Hologramático</b>	
<b>Lo multidimensional</b>	
¿Las guías de aprendizaje contemplan en sus actividades las dimensiones sociales, afectivas, económicas, espirituales y cognitivas?	Parcialmente. Se solicita que los practicantes tomen en cuenta las características de los contextos de los estudiantes involucrando varias de estas dimensiones, mas no una reflexión en torno a sus propias vidas.
¿Hay presencia de una estética no lineal en algunas de las actividades? Ejemplo: actividades que no se desarrollan paso a paso sino en una dinámica cíclica en la que los puntos nos llevan al comienzo y se puede empezar desde el punto número 1 o desde el último para llegar al mismo lugar.	No. El curso en general sigue una secuencia en orden y, en este caso, la considero necesaria para evitar que los practicantes se confundan en el proceso.

<b>Curso: 551024_ PEDAGOGICAL EXPERIENCE I</b>	
¿Se integran otras disciplinas en las actividades propuestas?  ¿Cómo?	Sí. Se integran varias disciplinas relacionadas con las pedagógicas, la didáctica y el inglés.
¿Se involucra el arte posibilitando a los estudiantes expresar sus emociones y sentimientos? Descripción.	No. En realidad, no se encuentra explícito el papel del arte en ninguna de las actividades.
¿Se propicia en las actividades el uso de la paradoja en las creaciones de los estudiantes?	No.
¿Se da la suficiente libertad en las creaciones de los estudiantes para dar lugar a la ambigüedad y las reflexiones en torno a ella?	Sí se da suficiente libertad para crear guías y mediaciones, mas no se sugiere que vayan por el camino de las paradojas o la ambigüedad.
<b>Lo complejo</b>	
¿Se proponen actividades que propician una reflexión en torno a la diversidad étnica, religiosa y epistemológica?	No. Lo cual sería bastante necesario ya que, si es un curso para formar futuros docentes, se hace necesaria esta reflexión.
¿Se potencia a través de las actividades propuestas, la búsqueda de información, a partir de cuestionamientos autónomos en torno a los temas tratados?	Sí. Se propicia que los estudiantes desarrollen lesson plans, actividades y reflexiones que surjan de sus cuestionamientos y los lleven a nuevas preguntas.
¿Se propone en las actividades una reflexión en torno a la relación del tema en concreto con el todo que configura el conocimiento? Ejemplo y descripción.	No, no se propicia este tipo de reflexión.
¿Se hace uso de las metáforas en las actividades de producción que se proponen, se motiva a los estudiantes a usar este recurso?	No.
<b>Principio dialógico</b>	
<b>Comunicación</b>	
¿Se proponen en la guía roles para el trabajo colaborativo que promuevan una comunicación horizontal y no jerárquica?  Descripción.	Sí se proponen unos roles, pero como todas las actividades son de carácter individual, estos roles no tienen relevancia.
¿Se propone un diálogo colectivo entre los participantes docentes y estudiantes, en el cual se respete la diversidad de opinión y se propugne por el interaprendizaje?	En realidad, no se proponen diálogos colectivos.

<b>Curso: 551024_ PEDAGOGICAL EXPERIENCE I</b>	
¿En algún momento del curso se solicita al estudiante que exprese sus sentimientos en torno a su proceso de aprendizaje y la vivencia que interfieren en su vivir académico en un diálogo colectivo?	Sí. En varios momentos, se solicita en diarios de campo y, además, que el estudiante manifieste sus reflexiones a la luz de sus experiencias y lo que ha leído.
¿Se propone en las guías actividades que permitan a los estudiantes narrar sus experiencias personales y la relación con los temas a tratar? Descripción.	Sí. En los diarios de campo deben narrar sus experiencias con relación a la enseñanza del inglés y la pedagogía.
¿Se propician reflexiones con relación a los fenómenos, las causas y consecuencias que los generan, y las transformaciones que generan en la sociedad y la cultura?	No. Lo cual sería de suma importancia tomando en cuenta que es un curso de práctica pedagógica.
¿Se utiliza en la guía un lenguaje inclusivo, conciliador y motivante, evitando el lenguaje autoritario y coartado? Por ejemplo: Se propone en cambio de: ¿Se debe...? Ejemplos.	No. Se debe mejorar ese aspecto.
¿Se posibilita la reflexión en torno al uso del lenguaje en todas las disciplinas abordadas y sus repercusiones políticas y culturales?	No.
¿Se posibilita la creación de lenguajes no lineales en expresiones artísticas tales como imágenes y poesías, entre otras? Descripción.	Sí tienen la posibilidad de ello, pero no se abordan esas dimensiones ni se mencionan en las guías.
¿Los momentos de evaluación posibilitan un diálogo reflexivo y horizontal entre docente y estudiante y un crecimiento colectivo?	No. La evaluación es bastante impersonal e individual. Aunque hay espacios en los que el tutor y el practicante dialogan en torno al proceso, podría dejarse más explícito en las guías.
¿Las actividades propuestas posibilitan reflexión compleja en torno al diálogo que se ha sostenido de forma grupal, de forma sincrónica y asincrónica?	No.

Curso: 551024_ PEDAGOGICAL EXPERIENCE I	
<b>El holismo</b>	
¿Se propician actividades en las que el estudiante pueda expresar sus procesos y transformaciones a nivel afectivo, cognitivo y social?	Sí. En los lesson plan se propone que el practicante aborde sus avances, sus errores y sus pensamientos; faltan más dimensiones por incluir, pero es un buen ejemplo.
¿Se promueven actividades en las que se le permita al estudiante reflexionar acerca de su aprendizaje desde su corporeidad, con actividades que involucren procesos adicionales a la lecto-escritura?  Descripción.	No.
¿Se proponen reflexiones en las que se hacen explícitas las condiciones y configuraciones de los seres vivos y los rasgos que nos permiten aprender?  Descripción.	No.
¿Se proponen reflexiones colectivas en torno a transformaciones o aportes de los estudiantes a sus realidades y fenómenos más cercanos?  Descripción.	Sí. Se propone que los estudiantes hagan aportes a la comunidad y que reflexionen sobre ello. También que aporten, mediante un ante proyecto, a la comunidad con la que estuvieron practicando y reflexionado sobre las problemáticas.
¿Se posibilita la creación de relatos con experiencias espirituales, misteriosas e impredecibles y su socialización y reflexión colectiva? Descripción.	No.
¿Las actividades posibilitan la formulación de preguntas que involucren la relación de los temas con el todo que nos configura? Descripción.	No.
¿Las actividades promueven el indagar y ahondar en los temas tratados de manera autónoma y cooperativa?	Sí. Se promueve una indagación de las clases y actividades a planear, coordinadas con el profesor titular de la institución y el tutor asignado de la UNAD.
¿Se promueven reflexiones en las actividades en torno a la influencia de los temas abordados en los procesos de los seres vivos y nuestro entorno?	No. En todo el curso no se reflexiona en torno al tema de los seres vivos, sus configuraciones, aprender como seres vivos. Etc.

**Curso: 551024\_ PEDAGOGICAL EXPERIENCE I**

**Conclusiones generales de la exploración al curso**

El curso Pedagogical Experience I es de suma importancia puesto que constituye la práctica pedagógica I; es el primer acercamiento directo de los estudiantes con su contexto pedagógico, dando clases y planeando actividades. Por lo tanto, es muy acertado que, en este punto, se haga hincapié en estas bases epistemológicas complejas a los futuros docentes y brindar herramientas para que puedan proponer mediaciones adecuadas. El curso da libertad a los practicantes de planear sus actividades y sus clases, mas no propicia reflexiones en torno a lo global y lo complejo.

Tampoco en torno a los seres vivos y la auto organización. No se centra mucho en la vida del practicante sino en la de los estudiantes que tenga a cargo. El curso se centra demasiado en los procesos de enseñanza-aprendizaje, en vez de centrarse en medicaciones colectivas, en las que se viva en interaprendizaje. Falta entonces incluir mucho más las dimensiones de los instrumentos para que los estudiantes puedan generar actividades que nos acerquen más a nuestros supuestos.

En este curso en particular sí es algo positivo tener una estructura general lineal, ya que los practicantes van asumiendo su rol de docentes en formación, progresivamente. Sin embargo, esto no debe limitar la reflexión, la creatividad, el arte y la auto organización propia de los seres vivos para cambiar las realidades de dominación que vivimos dentro y fuera de las aulas de clase.

**Categorías emergentes:**

Reflexión docente.

El docente como mediador.

**Mediación pedagógica:** se requiere visualizar al docente en formación como un mediador y no como un proveedor de conocimiento.

**Curso: 551036\_ LANGUAGE AND CULTURE**

**El contexto**

¿Se involucra el contexto del estudiante en las actividades propuestas? ¿Cómo?	No. Solo hay una pregunta que involucra el contexto de los estudiantes en todas las guías. Paradójicamente, al tratarse de un curso que aborda la cultura se enfoca más en culturas extranjeras en la propia.
¿Se relaciona el contexto del estudiante con los contextos locales y globales? Ejemplo de actividades.	No. Se enfocan en los contextos globales, sin tocar mucho lo local.

<b>Curso: 551036_ LANGUAGE AND CULTURE</b>	
¿Se proponen actividades que propician reflexiones acerca de problemas contextuales, del país, la localidad, el barrio? ¿Cuáles? ¿Cómo?	No. Todas las actividades propician hablar de la cultura en general o de culturas extranjeras de la lengua inglesa.
¿Se proponen experiencias que involucren la comunidad del estudiante, su familia y su entorno más cercano? ¿cuáles y cómo?	No.
¿Se propicia en las actividades una reflexión en torno a la dimensión política del conocimiento y el tema a tratar, y su influencia directa en la creación de cultura y sociedad?  Descripción.	Parcialmente. Aunque se aborda la cultura y allí está implícita la dimensión política, sí falta proponer cuestionamientos que aborden de forma más honda las implicaciones políticas de la cultura y el lenguaje.
¿Se hace explícita de algún modo la dimensión política de los contenidos y las actividades del curso, así como de las actuaciones de los participantes? Descripción.	Parcialmente. Al tratarse de un curso sobre la cultura, se encuentra implícito, mas no explícito.
<b>Auto organización</b>	
¿Se explicita la importancia de la auto organización en los procesos de aprendizaje en los seres vivos? Sí, no ¿Por qué?	No. Se aborda el tema de la cultura sin mencionar a los seres vivos.
¿Se proponen actividades que motiven la auto organización de los miembros del grupo colaborativo con una intencionalidad clara de cooperación y aprendizaje mutuo? Ejemplos y descripciones.	Sí. Se proponen actividades colaborativas que requieren la auto organización de los participantes, como creaciones de blogs y presentaciones.
¿Se proponen actividades que posibiliten la reflexión en torno al aprendizaje colaborativo e interdependiente, “interaprendizaje”? Ejemplos y descripciones.	No. Se proponen actividades colaborativas, mas no una reflexión en torno a ello.
¿Se promueven acciones colectivas en torno a problemáticas comunes? Ejemplos y descripciones.	No.
¿Se proponen actividades que posibiliten la construcción de conocimiento colectivo? Ejemplos y descripciones.	Parcialmente. Se proponen actividades colectivas, pero no es explícito que se construya conocimiento, las actividades son más de compilación que de construcción.
¿Se proponen roles que posibilitan la interacción colectiva en red y no jerárquica?	No. Se proponen unos roles que enfatizan más en cumplir con la tarea que en la interacción colectiva que construye conocimiento.

**Curso: 551036\_ LANGUAGE AND CULTURE**

<p>¿Se posibilita mediante las actividades retos que potencien la creatividad y plasmen sentimientos desde la dimensión artística?</p>	<p>Parcialmente. Se propone crear productos con las tecnologías de la información como videos <i>PowToon</i> y <i>blogs</i>. Sin embargo, no se hace explícita la dimensión artística de estas creaciones, son más como un apoyo para compilar información. Se abordan expresiones artísticas de otras culturas, lo cual aporta bastante a esta dimensión.</p>
<p>¿Las actividades e intencionalidades del curso potencian los procesos autónomos de los estudiantes en relación con una interdependencia colectiva?</p> <p>Ejemplos</p>	<p>Sí. Se plantean actividades que suponen un accionar colectivo de interdependencia para poder completar el producto sugerido. No obstante, falta potenciar la reflexión en torno a trabajar colaborativamente. Con esto no lo harán porque dice la guía sino entendiendo el valor intrínseco de la actividad en equipo.</p>
<p><b>Principio Hologramático</b></p>	
<p><b>Lo multidimensional</b></p>	
<p>¿Las guías de aprendizaje contemplan en sus actividades las dimensiones sociales, afectivas, económicas, espirituales y cognitivas?</p>	<p>No. A pesar de que se habla de cultura, no se hace explícito un análisis que involucre todas las dimensiones.</p>
<p>¿Hay presencia de una estética no lineal en algunas de las actividades? Ejemplo: actividades que no se desarrollan paso a paso sino en una dinámica cíclica, en la que los puntos nos llevan al comienzo y se puede empezar desde el punto número uno o desde el último para llegar al mismo lugar.</p>	<p>Parcialmente. Varias actividades se pueden abordar de forma aleatoria sin que esto afecte su desarrollo o su resultado. Sin embargo, la mayoría se plantean como productos derivados de la lectura de los contenidos.</p>
<p>¿Se integran otras disciplinas en las actividades propuestas? ¿Cómo?</p>	<p>Sí, debido a que el curso aborda la cultura, ellos implícitamente involucran otras disciplinas, como historia, lenguas y biología, entre otras.</p>
<p>¿Se involucra el arte, posibilitando a los estudiantes expresar sus emociones y sentimientos?</p> <p>Descripción.</p>	<p>Parcialmente. Se involucran actividades que suponen retos artísticos a los estudiantes, tales como crear Blogs, Powtoon. No se hace explícito lo artístico en estas actividades. Se hace necesario incluir elementos que posibiliten la reflexión en su arte.</p>
<p>¿Se propicia en las actividades el uso de la paradoja en las creaciones de los estudiantes?</p>	<p>No. En ninguna actividad se hace un uso explícito de este elemento, tampoco se propone a los estudiantes incluirla en ningún producto.</p>

<b>Curso: 551036_ LANGUAGE AND CULTURE</b>	
¿Se da la suficiente libertad en las creaciones de los estudiantes para dar lugar a la ambigüedad y las reflexiones en torno a ella?	Se da cierta libertad para que los estudiantes puedan crear productos como Blogs, Powtoon y presentaciones, pero no se da lugar a la reflexión en torno a la ambigüedad que puede traer las creaciones artísticas.
<b>Lo complejo</b>	
¿Se proponen actividades que propician una reflexión en torno a la diversidad étnica, religiosa y epistemológica?	Sí. Aunque el curso podría contener más preguntas que aborden estas diferencias y ofrecer cuestionamientos acerca de la diversidad.
¿Se potencia a través de las actividades propuestas, la búsqueda de información, a partir de cuestionamientos autónomos en torno a los temas tratados?	No. Todos los cuestionamientos son propuestos por la guía.
¿Se propone en las actividades una reflexión en torno a la relación del tema en concreto con el todo que configura el conocimiento?  Ejemplo y descripción.	No. Y el curso sí es muy propicio porque se podría enfatizar en la forma en que las culturas, los lenguajes, hacen parte de ese todo que nos configura.
¿Se hace uso de las metáforas en las actividades de producción que se proponen, se motiva a los estudiantes a usar este recurso?	No.
<b>Principio dialógico</b>	
<b>Comunicación</b>	
¿Se proponen en la guía roles para el trabajo colaborativo que promuevan una comunicación horizontal y no jerárquica?  Descripción.	No. Los roles que se proponen son de ejecución para la entrega de un producto, mas no de aprendizaje colaborativo.
¿Se propone un diálogo colectivo entre los participantes docentes y estudiantes, en el cual se respete la diversidad de opinión y se propugne por el interaprendizaje?	Parcialmente, se propone una interacción en los foros, pero es propicio que esta interacción vaya acompañada de una reflexión en torno a qué es el diálogo y la comunicación asertiva.
¿En algún momento del curso se solicita al estudiante que exprese sus sentimientos en torno a su proceso de aprendizaje y las vivencias que interfieren en su vivir académico en un diálogo colectivo?	Parcialmente. Se le plantea escribir un ensayo en el que puede socializar su punto de vista con respecto al tema.

**Curso: 551036\_ LANGUAGE AND CULTURE**

¿Se propone en las guías actividades que permitan a los estudiantes narrar sus experiencias personales y la relación con los temas a tratar? Descripción.	Parcialmente. Se le plantea escribir un ensayo en el que puede socializar su punto de vista con respecto al tema.
¿Se propician reflexiones con relación a los fenómenos, las causas y consecuencias que lo generan, y las transformaciones que generan en la sociedad y la cultura?	No. Más que reflexión, se proponen descripciones.
¿Se utiliza en la guía un lenguaje inclusivo, conciliador y motivante, evitando el lenguaje autoritario y coartado? Por ejemplo: Se propone... en cambio de: ¿Se debe...? Ejemplos.	No. El lenguaje es bastante impersonal.
¿Se posibilita la reflexión en torno al uso del lenguaje en todas las disciplinas abordadas y sus repercusiones políticas y culturales?	No.
¿Se posibilita la creación de lenguajes no lineales en expresiones artísticas tales como imágenes y poesías, entre otras? Descripción.	Sí. En todas las actividades se propone que los estudiantes realicen productos que impliquen creatividad e imágenes.  Solo que están más enfocados en compilar información que en crear conocimiento.
¿Los momentos de evaluación posibilitan un diálogo reflexivo y horizontal entre docente y estudiante y un crecimiento colectivo?	La evaluación es bastante cerrada y no propicia el diálogo.
¿Las actividades propuestas posibilitan reflexión compleja en torno al diálogo que se ha sostenido de forma grupal, de forma sincrónica y asincrónica?	
<b>El holismo</b>	
¿Se propician actividades en las que el estudiante pueda expresar sus procesos y transformaciones a nivel afectivo, cognitivo, y social?	No. El curso se limita a solicitar productos derivados de las lecturas. No involucra más dimensiones ni del conocimiento ni del estudiante.
¿Se promueven actividades en las que se le permita al estudiante reflexionar acerca de su aprendizaje desde su corporeidad, con actividades que involucren procesos adicionales a la lecto-escritura? Descripción.	No.

Curso: 551036_ LANGUAGE AND CULTURE	
¿Se proponen reflexiones en las que se hacen explícitas las condiciones y configuraciones de los seres vivos y los rasgos que nos permiten aprender? Descripción.	Parcialmente. Se propone describir diversas culturas, lo que lleva implícitamente a la descripción de estos rasgos, mas no una reflexión en torno a ello.
¿Se proponen reflexiones colectivas en torno a transformaciones o aportes de los estudiantes a sus realidades y fenómenos más cercanos? Descripción.	No. Se proponen productos colectivos de compilación.
¿Se posibilita la creación de relatos con experiencias espirituales, misteriosas, e impredecibles y su socialización y reflexión colectiva? Descripción.	No.
¿Las actividades posibilitan la formulación de preguntas que involucren la relación del tema con el todo que nos configura? Descripción.	No. Aunque es bastante propicio el tema, no se proponen estas reflexiones.
¿Las actividades promueven el indagar y ahondar en los temas tratados de manera autónoma y cooperativa?	No. Solo proponen la compilación de información de manera colectiva.
¿Se promueven reflexiones en las actividades en torno a la influencia de los temas abordados en los procesos de los seres vivos y nuestro entorno?	No. Solo se pide constancia de que las lecturas fueron hechas.
<p><b>Conclusiones generales de la exploración al curso</b></p> <p>Es un curso bastante alejado del pensamiento complejo y un fiel reflejo del mecanicismo y la fragmentación. Aunque es un curso que posibilita mucho la reflexión acerca del todo que nos configura desde el tema de la cultura y el lenguaje, se limita a tratar las culturas de otros países de forma fragmentada, sin relación alguna con los seres humanos, la vida y nuestra evolución.</p> <p>El curso se enfoca en abordar otras culturas de la lengua inglesa, pero no con relación a la nuestra.</p> <p>La interacción colaborativa se enfoca en compilar información y hacer productos con ayuda de las TIC, mas no en un interaprendizaje, ni tampoco en un diálogo transformador.</p>	
<p><b>Categorías emergentes</b></p>	
<p><b>Cultura:</b> el resultado de nuestra transformación constante en colectivo. Un concepto importante para comprender nuestro devenir.</p>	
<p><b>Lenguaje:</b> es importante explorar la relación del lenguaje con la cultura y cómo se afectan mutuamente y, a la vez, cómo afectan nuestra configuración y forma de actuar.</p>	

## Curso: 520027\_ EPISTEMOLOGÍA E HISTORIA DE LA PEDAGOGÍA

**El contexto**

¿Se involucra el contexto del estudiante en las actividades propuestas? ¿Cómo?	No. Se solicita el desarrollo de actividades con base en la revisión y estudio de la bibliografía propuesta en cada unidad didáctica del curso.
¿Se relaciona el contexto del estudiante con los contextos locales y globales? Ejemplo de actividades.	No directamente. Se solicitan actividades que tienen que ver con la reflexión sobre la relación de la pedagogía con las dinámicas sociales y culturales, pero no directamente con el contexto del estudiante.
¿Se proponen actividades que propician reflexiones acerca de problemas contextuales, del país, la localidad, el barrio? ¿Cuales? ¿Cómo?	No directamente. Se proponen actividades como un video con base en los contenidos de la unidad 3 del curso, denominada: Condiciones socioculturales que permean el discurso pedagógico. También, se pide elaborar un ensayo en el que se pueda visualizar cómo la pedagogía es una disciplina en construcción permanente, con base en los contenidos de la unidad 4 denominada Discursos pedagógicos contemporáneos: Pedagogías críticas
¿Se proponen experiencias que involucren la comunidad del estudiante, su familia y su entorno más cercano? ¿Cuáles y cómo?	No.
¿Se propicia en las actividades una reflexión en torno a la dimensión política del conocimiento y el tema a tratar y su influencia directa en la creación de cultura y sociedad? Descripción.	No directamente. Se pide elaborar un video con base en los contenidos de la unidad 3 del curso, denominada: Condiciones socioculturales que permean el discurso pedagógico. También, se pide elaborar un ensayo en el que se pueda visualizar cómo la pedagogía es una disciplina en construcción permanente, con base en los contenidos de la unidad 4 denominada Discursos pedagógicos contemporáneos: Pedagogías críticas
¿Se hace explícita de algún modo la dimensión política de los contenidos y las actividades del curso, así como de las actuaciones de los participantes? Descripción.	No.

## Curso: 520027\_ EPISTEMOLOGÍA E HISTORIA DE LA PEDAGOGÍA

**Auto organización**

¿Se explicita la importancia de la auto organización en los procesos de aprendizaje en los seres vivos? Sí, no ¿Por qué?	No se da de manera explícita. Se dan algunas recomendaciones sobre la importancia del trabajo colaborativo y en las rúbricas se evalúan los aportes al trabajo colaborativo y también se evalúa la realización de una autoevaluación.
¿Se proponen actividades que motiven la auto organización de los miembros del grupo colaborativo con una intencionalidad clara de cooperación y aprendizaje mutuo? Ejemplos y descripciones.	No. Solo se dan sugerencias sobre la importancia del trabajo colaborativo, pero se da libertad en la distribución de los roles.
¿Se proponen actividades que posibiliten la reflexión en torno al aprendizaje colaborativo e interdependiente, “interaprendizaje”? Ejemplos y descripciones.	No. El trabajo colaborativo se muestra como una estrategia para la elaboración de las tareas.
¿Se promueven acciones colectivas en torno a problemáticas comunes? Ejemplos y descripciones.	No.
¿Se proponen actividades que posibiliten la construcción de conocimiento colectivo?  Ejemplos y descripciones.	No de manera específica y explícita en las actividades. De manera general, pues se infiere que si se plantean actividades colaborativas se espera que haya una participación para la construcción colectiva del conocimiento.
¿Se proponen roles que posibilitan la interacción colectiva en red y no jerárquica?	Se sugiere organizar el trabajo colaborativo, pero no se proponen roles puntuales.
¿Se posibilita mediante las actividades retos que potencien la creatividad y plasmen sentimientos desde la dimensión artística?	No se observa la posibilidad de plasmar sentimientos desde la dimensión artística.  Se plantea en la primera actividad “realizar un gráfico libre en forma creativa”, pero es sobre el syllabus y contenidos del curso.
¿Las actividades e intencionalidades del curso potencian los procesos autónomos de los estudiantes en relación con una interdependencia colectiva? Ejemplos.	Se expone la importancia del trabajo colaborativo. En las rúbricas se evalúa un componente individual y otro grupal.

## Curso: 520027\_ EPISTEMOLOGÍA E HISTORIA DE LA PEDAGOGÍA

**Principio Hologramático****Lo multidimensional**

¿Las guías de aprendizaje contemplan en sus actividades las dimensiones sociales, afectivas, económicas, espirituales y cognitivas?

No.

¿Hay presencia de una estética no lineal en algunas de las actividades? Ejemplo: actividades que no se desarrollan paso a paso sino en una dinámica cíclica en la que los puntos nos llevan al comienzo y se puede empezar desde el punto número 1 o desde el último para llegar al mismo lugar.

No.

¿Se integran otras disciplinas en las actividades propuestas?

No.

¿Cómo?

¿Se involucra el arte posibilitando a los estudiantes expresar sus emociones y sentimientos? Descripción.

No.

¿Se propicia en las actividades el uso de la paradoja en las creaciones de los estudiantes?

No.

¿Se da la suficiente libertad en las creaciones de los estudiantes para dar lugar a la ambigüedad y las reflexiones en torno a ella?

No.

**Lo complejo**

¿Se proponen actividades que propician una reflexión en torno a la diversidad étnica, religiosa y epistemológica?

Las actividades están direccionadas a la revisión bibliográfica.

En la última actividad se pide elaborar un ensayo argumentativo en el que se pueda visualizar cómo la pedagogía es una disciplina en construcción permanente, con base en los contenidos de la unidad 3 sobre pedagogías críticas. Esto podría permitir reflexionar en torno a la diversidad epistemológica.

**Curso: 520027\_ EPISTEMOLOGÍA E HISTORIA DE LA PEDAGOGÍA**

¿Se potencia a través de las actividades propuestas, la búsqueda de información, a partir de cuestionamientos autónomos en torno a los temas tratados?

No.

¿Se propone en las actividades una reflexión en torno a la relación del tema en concreto con el todo que configura el conocimiento? Ejemplo y descripción.

No.

¿Se hace uso de las metáforas en las actividades de producción que se proponen, se motiva a los estudiantes a usar este recurso?

No.

**Principio dialógico****Comunicación**

¿Se proponen en la guía roles para el trabajo colaborativo que promuevan una comunicación horizontal y no jerárquica?

No. Se da libertad para asumir roles.

Descripción.

¿Se propone un diálogo colectivo entre los participantes docentes y estudiantes, en el cual se respete la diversidad de opinión y se propugne por el interaprendizaje?

Se propone la realización de actividades colaborativas, pero la importancia de la interacción se encamina hacia la elaboración de las tareas.

¿En algún momento del curso se solicita al estudiante que exprese sus sentimientos en torno a su proceso de aprendizaje y la vivencia que interfieren en su vivir académico en un diálogo colectivo?

No.

¿Se propone en las guías actividades que permitan a los estudiantes narrar sus experiencias personales y la relación con los temas a tratar? Descripción.

No.

¿Se propician reflexiones con relación a los fenómenos, las causas y consecuencias que los generan, y las transformaciones que generan en la sociedad y la cultura?

No.

¿Se utiliza en la guía un lenguaje inclusivo, conciliador y motivante, evitando el lenguaje autoritario y coartante? Por ejemplo: Se propone... en cambio de: ¿Se debe...? Ejemplos.

No. Se utiliza la expresión "se debe" al explicar la tarea a desarrollar.

**Curso: 520027\_ EPISTEMOLOGÍA E HISTORIA DE LA PEDAGOGÍA**

¿Se posibilita la reflexión en torno al uso del lenguaje en todas las disciplinas abordadas y sus repercusiones políticas y culturales?	No.
¿Se posibilita la creación de lenguajes no lineales en expresiones artísticas tales como imágenes y poesías, entre otras? Descripción.	No.
¿Los momentos de evaluación posibilitan un diálogo reflexivo y horizontal entre docente y estudiante, y un crecimiento colectivo?	No.
¿Las actividades propuestas posibilitan reflexión compleja en torno al diálogo que se ha sostenido de forma grupal, de forma sincrónica y asincrónica?	No. Las actividades solicitan tareas puntuales y definidas a través de la elaboración de productos.
<b>El holismo</b>	
¿Se propician actividades en las que el estudiante pueda expresar sus procesos y transformaciones a nivel afectivo, cognitivo y social?	No.
¿Se promueven actividades en las que se le permita al estudiante reflexionar acerca de su aprendizaje desde su corporeidad, con actividades que involucren procesos adicionales a la lecto-escritura? Descripción.	No.
¿Se proponen reflexiones en las que se hacen explícitas las condiciones y configuraciones de los seres vivos y los rasgos que nos permiten aprender?  Descripción.	No.
¿Se proponen reflexiones colectivas en torno a transformaciones o aportes de los estudiantes a sus realidades y fenómenos más cercanos? Descripción.	No.
¿Se posibilita la creación de relatos con experiencias espirituales, misteriosas, e impredecibles y su socialización y reflexión colectiva? Descripción.	No.

**Curso: 520027\_ EPISTEMOLOGÍA E HISTORIA DE LA PEDAGOGÍA**

¿Las actividades posibilitan la formulación de preguntas que involucren la relación de los temas con el todo que nos configura? Descripción.

No.

¿Las actividades promueven el indagar y ahondar en los temas tratados de manera autónoma y cooperativa?

No.

¿Se promueven reflexiones en las actividades en torno a la influencia de los temas abordados en los procesos de los seres vivos y nuestro entorno?

No.

**Conclusiones generales de la exploración al curso**

Se solicita el desarrollo de actividades principalmente con base en la revisión y estudio de la bibliografía propuesta en cada unidad didáctica del curso.

Se solicitan actividades que tienen que ver de manera general con la reflexión sobre la relación de la pedagogía con las dinámicas sociales y culturales, pero no directamente con el contexto del estudiante.

Se propone la realización de actividades colaborativas, pero la importancia de la interacción grupal se encamina hacia la elaboración de las tareas.

Se propicia desarrollar la creatividad solo en la elaboración de un gráfico para plasmar la asimilación de contenidos.

No se observa la posibilidad de plasmar sentimientos desde la dimensión artística.

**Categorías emergentes**

**Trabajo colaborativo:** comprender qué significa realmente y qué demanda de un sujeto de conocimiento.

**Actividad de aprendizaje:** qué requiere y busca desarrollar. No se limita a la elaboración de tareas.

**Curso: 520009\_LITERATURA, VALORES Y CIUDADANÍA****El contexto**

¿Se involucra el contexto del estudiante en las actividades propuestas?  ¿Cómo?	No. Se solicita el desarrollo de actividades con base en la revisión y estudio de la bibliografía propuesta en cada unidad didáctica del curso.
¿Se relaciona el contexto del estudiante con los contextos locales y globales? Ejemplo de actividades.	No directamente. Se solicitan actividades que tienen que ver con el análisis de textos y su relación general con la comprensión de los valores y la ciudadanía.
¿Se proponen actividades que propician reflexiones acerca de problemas contextuales, del país, la localidad, el barrio?  ¿Cuales? ¿Cómo?	No.
¿Se proponen experiencias que involucren la comunidad del estudiante, su familia y su entorno más cercano? ¿Cuáles y cómo?	No.
¿Se propicia en las actividades una reflexión en torno a la dimensión política del conocimiento y el tema a tratar, y su influencia directa en la creación de cultura y sociedad? Descripción.	No.
¿Se hace explícita de algún modo la dimensión política de los contenidos y las actividades del curso, así como de las actuaciones de los participantes?  Descripción.	No.

**Auto organización**

¿Se explicita la importancia de la auto organización en los procesos de aprendizaje en los seres vivos? Sí, no ¿Por qué?	No.
¿Se proponen actividades que motiven la auto organización de los miembros del grupo colaborativo con una intencionalidad clara de cooperación y aprendizaje mutuo?  Ejemplos y descripciones.	No. Solo se propone una actividad colaborativa, pero está encaminada a relacionar dos textos desde un análisis de texto.

<b>Curso: 520009_LITERATURA, VALORES Y CIUDADANÍA</b>	
¿Se proponen actividades que posibiliten la reflexión en torno al aprendizaje colaborativo e interdependiente, “interaprendizaje”?  Ejemplos y descripciones.	No. El trabajo colaborativo se muestra como una estrategia para la elaboración de una tarea.
¿Se promueven acciones colectivas en torno a problemáticas comunes? Ejemplos y descripciones.	No.
¿Se proponen actividades que posibiliten la construcción de conocimiento colectivo? Ejemplos y descripciones.	No.
¿Se proponen roles que posibilitan la interacción colectiva en red y no jerárquica?	No.
¿Se posibilita mediante las actividades retos que potencien la creatividad y plasmen sentimientos desde la dimensión artística?	No directamente. La actividad final propone realizar el análisis de un cuento de elección libre en el que se pueda relacionar los valores y la ciudadanía.
¿Las actividades e intencionalidades del curso potencian los procesos autónomos de los estudiantes en relación con una interdependencia colectiva? Ejemplos.	No.
<b>Principio Hologramático</b>	
<b>Lo multidimensional</b>	
¿Las guías de aprendizaje contemplan en sus actividades las dimensiones sociales, afectivas, económicas, espirituales y cognitivas?	No.
¿Hay presencia de una estética no lineal en algunas de las actividades? Ejemplo: actividades que no se desarrollan paso a paso sino en una dinámica cíclica en la que los puntos nos llevan al comienzo y se puede empezar desde el punto número 1 o desde el último para llegar al mismo lugar.	No.
¿Se integran otras disciplinas en las actividades propuestas?  ¿Cómo?	No. Solo se relaciona el análisis de texto, con los valores y la ciudadanía, acorde a los contenidos del curso.

<b>Curso: 520009_LITERATURA, VALORES Y CIUDADANÍA</b>	
¿Se involucra el arte posibilitando a los estudiantes expresar sus emociones y sentimientos?  Descripción.	No.
¿Se propicia en las actividades el uso de la paradoja en las creaciones de los estudiantes?	No.
¿Se da la suficiente libertad en las creaciones de los estudiantes para dar lugar a la ambigüedad y las reflexiones en torno a ella?	No.
<b>Lo complejo</b>	
¿Se proponen actividades que propician una reflexión en torno a la diversidad étnica, religiosa y epistemológica?	No. Solo se hace revisión de textos para relacionar literatura y comprensión de la ciudadanía.
¿Se potencia a través de las actividades propuestas, la búsqueda de información, a partir de cuestionamientos autónomos en torno a los temas tratados?	No.
¿Se propone en las actividades una reflexión en torno a la relación del tema en concreto con el todo que configura el conocimiento? Ejemplo y descripción.	No.
¿Se hace uso de las metáforas en las actividades de producción que se proponen, se motiva a los estudiantes a usar este recurso?	No.
<b>Principio dialógico</b>	
<b>Comunicación</b>	
¿Se proponen en la guía roles para el trabajo colaborativo que promuevan una comunicación horizontal y no jerárquica?  Descripción.	No. Cuatro actividades son individuales, solo en una actividad se sugiere asumir roles.
¿Se propone un diálogo colectivo entre los participantes docentes y estudiantes, en el cual se respete la diversidad de opinión y se propugne por el interaprendizaje?	Se pide participar en los foros para recibir las sugerencias y aportes de los compañeros, pero las actividades son individuales.
¿En algún momento del curso se solicita al estudiante que exprese sus sentimientos en torno a su proceso de aprendizaje y la vivencia que interfieren en su vivir académico en un diálogo colectivo?	No.

<b>Curso: 520009_LITERATURA, VALORES Y CIUDADANÍA</b>	
<p>¿Se propone en las guías actividades que permitan a los estudiantes narrar sus experiencias personales y la relación con los temas a tratar?</p> <p>Descripción.</p>	No.
<p>¿Se propician reflexiones con relación a los fenómenos, las causas y consecuencias que lo generan, y las transformaciones que generan en la sociedad y la cultura?</p>	No.
<p>¿Se utiliza en la guía un lenguaje inclusivo, conciliador y motivante, evitando el lenguaje autoritario y coartante? Por ejemplo: Se propone... en cambio de:</p> <p>¿Se debe...? Ejemplos.</p>	No. Se pide realizar tareas concretas. Por ejemplo: diseñe, realice.
<p>¿Se posibilita la reflexión en torno al uso del lenguaje en todas las disciplinas abordadas y sus repercusiones políticas y culturales?</p>	No.
<p>¿Se posibilita la creación de lenguajes no lineales en expresiones artísticas tales como imágenes y poesías, entre otras?</p> <p>Descripción.</p>	No.
<p>¿Los momentos de evaluación posibilitan un diálogo reflexivo y horizontal entre docente y estudiante y un crecimiento colectivo?</p>	No.
<p>¿Las actividades propuestas posibilitan reflexión compleja en torno al diálogo que se ha sostenido de forma grupal, de forma sincrónica y asincrónica?</p>	No. Las actividades solicitan participación en los foros para compartir lo realizado y recibir comentarios. No se propone un diálogo para construcción de conocimiento.
<b>El holismo</b>	
<p>¿Se propician actividades en las que el estudiante pueda expresar sus procesos y transformaciones a nivel afectivo, cognitivo y social?</p>	No.
<p>¿Se promueven actividades en las que se le permita al estudiante reflexionar acerca de su aprendizaje desde su corporeidad, con actividades que involucren procesos adicionales a la lecto-escritura? Descripción.</p>	No.

**Curso: 520009\_LITERATURA, VALORES Y CIUDADANÍA**

¿Se proponen reflexiones en las que se hacen explícitas las condiciones y configuraciones de los seres vivos y los rasgos que nos permiten aprender? Descripción.

No.

¿Se proponen reflexiones colectivas en torno a transformaciones, o aportaciones de los estudiantes a sus realidades y fenómenos más cercanos?

No.

Descripción.

¿Se posibilita la creación de relatos con experiencias espirituales, misteriosas, e impredecibles y su socialización y reflexión colectiva? Descripción.

No.

¿Las actividades posibilitan la formulación de preguntas que involucren la relación de los temas con el todo que nos configura? Descripción.

No.

¿Las actividades promueven el indagar y ahondar en los temas tratados de manera autónoma y cooperativa?

No.

¿Se promueven reflexiones en las actividades en torno a la influencia de los temas abordados en los procesos de los seres vivos y nuestro entorno?

No.

**Conclusiones generales de la exploración al curso**

Se solicita el desarrollo de actividades principalmente con base en la revisión y estudio de la bibliografía propuesta en cada unidad didáctica del curso.

Las actividades propuestas son en su mayoría individuales, donde la participación en los foros se realiza para compartir las tareas individuales y recibir comentarios sobre ellas.

No se observa la posibilidad de realizar un trabajo colaborativo. Las actividades se dirigen solamente al análisis de textos.

**Categorías emergentes**

Actividad de aprendizaje: qué requiere y busca desarrollar. No se limita a la elaboración de tareas.

Análisis de textos literarios: encaminado a entender la estructura de texto desde cada uno de sus elementos constitutivos.

## ANEXO 2. TALLERES DOCENTES

Sesión 1					
Etapa	Actividades	Recursos	Tiempo	Participantes	Observaciones
Preparación	Presentación del video “Cómo desarrollar el pensamiento complejo”.	Video: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=AH_EgQtizAFo">https://www.youtube.com/watch?v=AH_EgQtizAFo</a>	5 minutos	Mediador  Docentes ECEDU	En la etapa de preparación se presenta este video como una leve introducción al tema, el cual incluye preguntas que intrigan y generan curiosidad.  ¿En qué está de acuerdo y en qué no, del contenido del video?  Preguntas emergentes.
	Socialización de propósitos y desarrollo de la actividad.  Se socializa a grandes rasgos los propósitos del taller, los temas a tratar y las actividades que se desarrollarán.	Presentación PowerPoint.	10 minutos	Mediador  Docentes ECEDU	Se privilegia la participación de todos los actores en la toma de decisiones para el desarrollo del taller, socializando lo propuesto.
Preparación	Propósito: Proporcionar herramientas para identificar criterios que permitan una mejor comprensión del pensamiento complejo y el cómo integrarlo a experiencias de aprendizaje.				

Sesión 1					
Etapa	Actividades	Recursos	Tiempo	Participantes	Observaciones
Generalización racional-comparación	Se presenta el video de Estela Quintar:  Descolonizar el pensamiento.	Video: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=uisUegaFSw0">https://www.youtube.com/watch?v=uisUegaFSw0</a>	6 minutos	Mediador  Docentes ECEDU	
	Posterior al video se propicia una discusión acerca del mismo y se socializan inquietudes relacionadas con su contenido.  Se da un tiempo prudencial para que se reúnan en parejas por medio de Skype y seleccionen una actividad de un curso que tengan a cargo e identifiquen los elementos indicados en las diapositivas del pensamiento complejo de Morin y la mediación pedagógica de Gutiérrez y Prieto (1993). Luego de este análisis se socializan los elementos encontrados por los docentes en sus propias guías.	Guías de aprendizaje	40 minutos	Mediador  Docentes ECEDU	Preguntas orientadoras.  ¿Considera que la actividad seleccionada incluye rasgos del pensamiento complejo? ¿Cómo y por qué?  Describe los elementos de la mediación pedagógica presente en su guía, desde las tres dimensiones de Gutiérrez y Prieto (1993).  ¿Qué elementos agregaría en sus actividades? ¿Cómo lo haría?
Generalización racional-comparación	En las mismas parejas de docentes u otras que emerjan en el taller, se propone que busquen estrategias que puedan descolonizar las prácticas educativas con la creación de una actividad concreta que involucre el pensamiento complejo.	Formulario responder preguntas relacionadas.	30 minutos	Mediador  Docentes ECEDU	Describir la actividad propuesta desde: tema-aprendizaje y forma.

Sesión 1					
Etapa	Actividades	Recursos	Tiempo	Participantes	Observaciones
Aplicación y verificación	<p>Se presenta un juego online en el que se desprenden preguntas al azar para que los participantes respondan:</p> <p>¿Cómo se complementan los supuestos del pensamiento complejo con los criterios que presenta Gutiérrez y Prieto para una mediación pedagógica?</p> <p>¿Cuáles consideran serían algunos criterios y dimensiones pertinentes, para generar una experiencia de aprendizaje con rasgos del pensamiento complejo?</p> <p>Desde el rol de tutor(a) y mediador(a) en la educación virtual.</p> <p>¿Cómo propiciar en este entorno experiencias de un aprendizaje decolonial?</p> <p>¿Cuáles son los criterios y características que tendrían en cuenta en el momento de crear una actividad?</p>	Ruleta de preguntas.	30 minutos	Mediador Docentes ECEdu	En esta etapa, las preguntas llevarán a la reflexión y a ampliar las teorías dadas hacia ideas móviles, desde contextos específicos.

Sesión 1					
Etapa	Actividades	Recursos	Tiempo	Participantes	Observaciones
Aplicación y verificación	<p>¿Cómo utiliza o utilizaría el recurso de las paradojas en una actividad de aprendizaje relacionada con su disciplina?</p> <p>¿Cómo utiliza o utilizaría el recurso de las metáforas en una actividad de aprendizaje relacionada con su disciplina?</p> <p>¿Cómo utiliza o utilizaría la incertidumbre en una actividad de aprendizaje relacionada con su disciplina?</p>				
Cierre	Agradecimientos, comentarios y/o cuestionamientos finales.				



---

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

Sede Nacional José Celestino Mutis  
Calle 14 Sur 14-23  
PBX: 344 37 00 - 344 41 20  
Bogotá, D.C., Colombia

[www.unad.edu.co](http://www.unad.edu.co)

