Contenido

PRESENTACIÓN.

Bárbara Fierro Chong Fierro, Universidad de Matanzas, Cuba.

14 NIVELES DE INTERPRETACIÓN DE GRÁFICOS ESTADÍSTICOS.

Lorena Patricia Camargo y Alfonso Jiménez Espinosa, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

22 El ROL DEL DOCENTE DE MATEMÁTICAS EN EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRITICO EN LA ENSEÑANZA REMOTA.

Sonia Valbuena-Duarte, Karen De La Hoz Coronado, Jesús Berrio Valbuena. Universidad del Atlántico.

37 REFLEXIONES Y DESAFÍOS: EL CASO DE LA ETNOEDUCACIÓN EN LOS TERRITORIOS ANCESTRALES DEL PUEBLO ZENÚ EN CÓRDOBA.

Dairo Emiro Buelvas Otero, Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología UMECIT.

55 ESTRATEGIA DIDÁCTICA MEDIADA POR MEMES PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA LECTURA CRÍTICA.

Yudy Tatiana Torres Bernal, Jorge Armando Niño Vega, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Duitama, Colombia.

67 RETHINKING ACADEMIC TASKS AS A WAY TO FIGHT AGAINST CYBER-PLAGIARISM IN HIGHER EDUCATION.

Isabel Tello Fons, Cinta Gallent Torres, Centro Universitario de la Defensa - Universidad Politécnica de Cartagena- Universidad de Valencia, España.

81 INTERVENCIÓN EDUCATIVA CON ALFABETIZACIÓN INFORMACIONAL Y DIGITAL PARA ELEVAR LA CALIDAD EN LA PRODUCCIÓN ACADÉMICA DE LOS ALUMNOS DE LA MAESTRÍA EN TECNOLOGÍAS DEL APRENDIZAJE EN EL CENTRO UNIVERSITARIO DEL NORTE.

Jorge Daniel Ceballos Macías, Juan Fidel Cornejo Álvarez, Luis Gerardo García Cruz, Teresa de Jesús Cárdenas Gándara, Centro Universitario del Norte, Universidad de Guadalajara, Colotlán, Jalisco, México.

91 EL EXANTE Y EXPOST DEL PENSAMIENTO CRÍTICO DE LA CHAKANA PREGUNTA.

Beder Bocanegra Vilcamango, Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo, Lambayeque-Perú

104 LA MEDIACIÓN ESCOLAR RURAL Y SU POTENCIAL EN EL FOMENTO DE LA MEDIACIÓN POLICIAL.

Sara Yesenia Blanco Grimaldo - Angélica María Contreras Nuncira- Heidy Tatiana Contreras Bautista- Ernesto Fajardo Pascagaza- Nubia Edith Céspedes Prieto. Colombia

124 METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA DOCENTE EN EL PROCESO EDUCATIVO VIRTUAL, CARRERA DE PEDAGOGÍA DE LA HISTORIA Y LAS CIENCIAS SOCIALES.

Rómulo Arteño Ramos, Mery Elizabeth Zabala Machado, Deysi Rosario Basantes Moscoso, Universidad Nacional de Chimborazo.

133 FELICIDAD EN EL TRABAJO EN DOCENTES OFICIALES DE BÁSICA Y MEDIA.

Pablo Andrés Erazo Muñoz, Martha Isabel Riaño-Casallas. Universidad Nacional de Colombia.

155 LOS ANGLICISMOS COMO PRÉSTAMOS LINGÜÍSTICOS QUE SE HAN INCORPORADO AL ESPAÑOL DE ECUADOR.

Hugo Hernán Romero Rojas, Universidad Nacional de Chimborazo.

160 ANÁLISIS DE LA PERCEPCIÓN DE LOS DOCENTES Y ESTUDIANTES SOBRE EL SISTEMA DE ARTICULACIÓN DEL CURRÍCULO INTEGRADO (SACI) IMPLEMENTADO POR EL PROGRAMA DE LIC. EN LENGUAS EXTRANJERAS CON ÉNFASIS EN INGLÉS DE LA UCEVA

Fabio Nelson Giraldo Arcila, Karina Rios Quintero, UCEVA.

184 EXPERIENCIA DIGITAL DE LOS ADULTOS MAYORES FRENTE AL COVID-19: EL CASO DEL PROGRAMA UNIVERSIDAD PARA LOS MAYORES DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN. MÉXICO.

Luz Amparo Silva Morín; Luz Alejandra Escalera Silva; Raúl Eduardo López Estrada, Universidad Autónoma de Nuevo León, México.

204 EVALUACIÓN DE LA CONCIENCIA METACOGNITIVA EN ESTUDIANTES DE MEDIA DESDE LA CLASE DE CIENCIAS .

Alfredo Josué Montes Leguía, Armando Manuel López Hernández, Luis Carlos Pacheco Lora, Universidad de Córdoba, Colombia.

216 IMPORTANCIA DE LA ENSEÑANZA DE LA MEMORIA HISTÓRICA EN EL CONTEXTO COLOMBIANO.

Nercy Zuleima Moreno Báez, UPTC.

224 CÓMO SE APLICÓ LA CALIDAD EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA VIVIENDA Y SU ENTORNO URBANO, DESPUÉS DE LA PANDEMIA DE GRIPE EN LA CIUDAD DE BOGOTÁ EN EL PERÍODO O CONCEPCIÓN HIGIENISTA DE 1911 A 1942. ESTUDIO DIDÁCTICO DE CASO VILLA JAVIER

Francisco J. Lagos, Sandra M. Benitez, Jairo J. Palacios, Leidy J. Hurtado , Yolanda A.Gómez , Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca.

241 LINEAMIENTOS CURRICULARES PARA ENFRENTAR EL ACOSO EN LÍNEA HACIA LA MUJER EN EL MARCO DE LA RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA.

Ursula Isabel Romani Miranda, Pontificia Universidad Católica del Perú.

257 ESTUDIO CONTRASTIVO DE LOS MODELOS EVALUATIVOS DE AULA DE INSTITUCIONES PÚBLICAS Y PRIVADAS DE LA CIUDAD DE TULUÁ Y SU RELACIÓN CON ÍNDICES DE CALIDAD EDUCATIVA.

Gustavo Adolfo González Cruz, Diana Katherine González y Gustavo Adolfo Cárdenas Messa, Unidad Central del Valle del Cauca, Tuluá, Colombia.

275 INSTRUMENTO PARA MEDIR LA INTERVENCIÓN DEL DOCENTE EN EL PROCESO DE EVALUACIÓN FORMATIVA DEL APRENDIZAJE (IEFA).

Oscar Luis Ochoa Martínez, Belia Cháidez Nevárez, Universidad Pedagógica de Durango.

290 ESTRATEGIAS DE AUTORREGULACIÓN PARA LA HABILIDAD DE ESCRITURA EN INGLÉS: UN PROYECTO DE AULA EN PRIMARIA.

Andrés Felipe Mena Montoya, Zapata Cano Lina Janeth- Castro-Camelo Adriana. Uniminuto.

299 ESTRATEGIA ETNOEDUCATIVA SOBRE CUIDADO DEL MEDIO AMBIENTE APOYADA EN SABERES ANCESTRALES DE ETNIA EMBERÁ KATÍO ETHNO.

Elizabeth Cantero Galarcio, Elías Enrique Hernández Hernández, Luis Carlos Pacheco Lora, Universidad de Córdoba, Grupo de Investigación CYMTED-L, Montería, Colombia.

316 UNIVERSITY PRACTITIONERS' CRITICAL REFLECTIONS FROM THE COLLABORITIVE MODEL.

Luis Eduardo Heredia, Monica Torres, Danilo Yepez y Adriana Lara, Universidad Nacional de Chimborazo. Riobamba-Ecuador.

333 TECNOLOGÍAS EMERGENTES PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS CIUDADANAS EN ESTUDIANTES DE LICENCIATURA .

Flavia Alicia Juárez Manzano, Marco Antonio Velázquez Albo, Universidad Autónoma de Puebla

Introducción

El presente TOMO XXVI de la Colección Internacional de Investigación incorpora, de acuerdo con sus finalidades fundantes, contenidos enriquecedores en los campos de la educacion y la pedagogía. Se trata de artículos en su mayor parte de investigación, y otros de revisión y reflexión.

NIVELES DE INTERPRETACIÓN DE GRÁFICOS ESTADÍSTICOS. Capítulo de revisión y reflexión propositiva elaborado por **Lorena Patricia Camargo** y **Alfonso Jiménez Espinosa**, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia sobre sobre niveles de comprensión y análisis de gráficos. Ponen de manifiesto la importancia de los gráficos estadísticos en tantos se encuentran presentes en la vida cotidiana, tanto en textos escolares como en los medios de comunicación. Se hace necesaria la habilidad de lectura e interpretación de gráficos dado que cualquier grafico por más sencillo que sea puede considerarse como un modelo matemático.

El ROL DEL DOCENTE DE MATEMÁTICAS EN EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRITICO EN LA ENSEÑANZA REMOTA. Capítulo de investigación autoría de **Sonia Valbuena-Duarte, Karen De La Hoz Coronado, Jesús Berrio Valbuena**. Universidad del Atlántico. Orientado a caracterizar la incidencia de las prácticas del docente de matemática en la habilidad del pensamiento crítico del estudiante. En los resultados obtenidos se evidenció que aun cuando el docente muestra algún conocimiento del pensamiento crítico, en su praxis no se logró hallar indicios de estrategias que lo promuevan en los estudiantes en el aula de clases, por lo que se diseñan tareas didácticas que se comparten con los docentes con el propósito de promover desarrollos de pensamiento crítico en los estudiantes en el área de matemática. Los resultados obtenidos son satisfactorios para este propósito. Por lo que se concluye que cuando el docente realiza una planeación considerando el desarrollo de esta habilidad en sus estudiantes se optimizan procesos de aprendizaje en el estudiante, por lo tanto, aplicar el diseño de estas secuencias didácticas en matemáticas posibilita la asimilación del aprendizaje y a la innovación por parte de los docentes de salir de la monotonía e implementar nuevas alternativas de participación de sus estudiantes buscando que esta sea activa y permanente durante la clase.

REFLEXIONES Y DESAFÍOS: EL CASO DE LA ETNOEDUCACIÓN EN LOS TERRITORIOS ANCESTRALES DEL PUEBLO ZENÚ EN CÓRDOBA. Capítulo de investigación del académico panameño **Dairo Emiro Buelvas Otero**, Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología UMECIT. Se constata que la etnoeducaciòn como instrumento para la preservación de la cultura ancestral no está siendo del todo implementada en las instituciones educativas ubicadas en los territorios ancestrales de la etnia Zenú. Esto se evidenció, a partir de información obtenida de la comunidad de los territorios ancestrales recurriendo a la técnica grupo focal mediante entrevistas en profundidad y comunicación personal con miembros de la comunidad educativa como docentes y estudiantes mediante cuestionario intencionado, relacionadas con el acervo histórico cultural de la etnia Zenú. La revisión y análisis de documentos dio como resultado una única tendencia, todas las instituciones aquí relacionadas adolecen en su carta de navegación institucional del componente de educación étnica, muy a pesar de estar ubicadas en territorios ancestrales de la cultura Zenú, lo cual priva a estas comunidades de conocer y preservar el legado de su acervo histórico cultural.

ESTRATEGIA DIDÁCTICA MEDIADA POR MEMES PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA LECTURA CRÍTICA. Capítulo de investigación autoría de los académicos colombianos **Yudy Tatiana Torres Bernal, Jorge Armando Niño Vega,** Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Duitama, Colombia.Reporta los hallazgos de un estudio que tuvo por objeto fortalecer la competencia de lectura crítica a estudiantes de básica secundaria, a través una estrategia didáctica basada en memes. El trabajo se realizó bajo un enfoque mixto de alcance descriptivo y de tipo investigación acción. La muestra correspondió a 31 estudiantes de grado noveno pertenecientes a una institución educativa colombiana. El diagnóstico inicial indica que la mayoría de los estudiantes no dedica tiempo a la lectura y, por ende, no logra reconocer las ideas principales y secundarias de un texto. Para la intervención pedagógica se llevaron a cabo 7 escenarios, en donde se realizaron actividades acordes a las necesidades de los estudiantes. Luego del trabajo en el aula, los estudiantes lograron adquirir habilidades en relación a la lectura crítica. Se concluye que la estrategia didáctica mediada por memes es adecuada para fortalecer la lectura crítica, luego del incremento del número de estudiantes que superaron las pruebas inicial y final de un 18% a un 82%; al igual que el nivel de aceptación que tuvieron los estudiantes por la estrategia didáctica, ya que les fue innovadora y aumentó su disposición por aprender.

RETHINKING ACADEMIC TASKS AS A WAY TO FIGHT AGAINST CYBER-PLAGIARISM IN HIGHER EDUCATION. Capítulo de investigación de reflexión propositiva a cargo de las académicas españolas **Isabel Tello Fons, Cinta Gallent Torres**, Centro Universitario de la Defensa - Universidad Politécnica de Cartagena- Universidad de Valencia, España. Reflexiona sobre la responsabilidad que tenemos los profesores en cuanto al ciberplagio si tenemos en cuenta las tareas que asignamos a nuestros alumnos. Si dichas tareas son motivadoras, inspiradoras, claras y diferentes, los estudiantes se verán menos tentados a hacer trampas. Este estudio se encuadra en el marco de la educación online (frecuentemente identificada con el ciberplagio) y en él se hace un repaso de las directrices generales que los profesores debemos tener en cuenta al diseñar tareas. Se propondrán algunas ideas para rediseñarlas con el fin de alejar a los estudiantes de la deshonestidad académica. El fenómeno del ciberplagio ya ha sido descrito por multitud de autores (Cavanillas, 2008; Comas et al., 2011; Jones, 2009; Rowe, 2004; Underwood and Szabo, 2003) que han señalado tanto las razones que lo provocan como las medidas para reducirlo teniendo en cuenta el punto de vista académico, ético, o el de las instituciones universitarias, entre otros.

INTERVENCIÓN EDUCATIVA CON ALFABETIZACIÓN INFORMACIONAL Y DIGITAL PARA ELEVAR LA CALIDAD EN LA PRODUCCIÓN ACADÉMICA DE LOS ALUMNOS DE LA MAESTRÍA EN TECNOLOGÍAS DEL APRENDIZAJE EN EL CENTRO UNIVERSITARIO DEL NORTE. Capítulo de investigación presentado por los académicos mexicanos **Jorge Daniel Ceballos Macías,**

Juan Fidel Cornejo Álvarez, Luis Gerardo García Cruz, Teresa de Jesús Cárdenas Gándara, Centro Universitario del Norte, Universidad de Guadalajara, Colotlán, Jalisco, México.

EL EXANTE Y EXPOST DEL PENSAMIENTO CRÍTICO DE LA CHAKANA PREGUNTA. Capítulo de investigación del académico peruano **Beder Bocanegra Vilcamango**, Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo, Lambayeque-Perú, enfocado a caracterizar los propósitos de los organizadores visuales más recurrentes, con la finalidad de definir el exante y expost de la Chakana Pregunta, relacionada con el pensamiento crítico. En el desarrollo curricular del curso Desarrollo Humano se recogieron siete conceptos de estrategia didáctica como parte de los trabajos académicos. El hallazgo que trasciende sobre los conceptos establecidos, cronológicamente, desde la aparición del cuadro sinóptico hasta el cuadro CQA, no se refiere a los procesos educativos. Por lo tanto, los conceptos no son pertinentes, porque los propósitos fueron ajenos a la tarea educativa. Con el análisis de los conceptos, el diagnóstico inicial caracterizó la fragilidad de las prácticas didácticas al no focalizar el desarrollo del pensamiento crítico. Al término del ciclo académico se operacionalizó con el concepto y se consideraron tres elementos: la relación enseñanza-aprendizaje, el aporte de la epistemología y el contexto educativo.

LA MEDIACIÓN ESCOLAR RURAL Y SU POTENCIAL EN EL FOMENTO DE LA MEDIACIÓN POLICIAL. Capítulo de investigación a cargo de los académicos **Sara Yesenia Blanco Grimaldo - Angélica María Contreras Nuncira - Heidy Tatiana Contreras Bautista - Ernesto Fajardo Pascagaza - Nubia Edith Céspedes Prieto**. Colombia. Describe el estado actual de la mediación escolar en el sector rural para utilizarlo en el servicio de Policía como herramienta que potencialice el uso de la mediación Policial en las comunidades rurales. Permitió establecer una contextualización de la ruralidad, la escolaridad en dicha zona, los conflictos educativos que se presentan, la mediación por parte de pares para revolverlos y su relación con la mediación policial. El principal hallazgo es la poca existencia de experiencias significativas que documenten este aspecto y por consiguiente no existe fundamentos para hablar de una mediación escolar exitosa que ofrezca insumos para potenciar la mediación policial, por lo tanto luego de la discusión propia que ofrecieron los resultados y ante la imposibilidad de pensar en aportes de la mediación escolar a la mediación policial cuando la primera no existe sino teóricamente; se optó invertir la propuesta para que desde la institucionalidad de la Policía Nacional se proyecte la mediación escolar rural y, a un futuro, esta sea el fundamento de la mediación policial rural.

METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA DOCENTE EN EL PROCESO EDUCATIVO VIRTUAL, CARRERA DE PEDAGOGÍA DE LA HISTORIA Y LAS CIENCIAS SOCIALES. Capítulo de investigación presentado por los académicos ecuatorianos **Rómulo Arteño Ramos, Mery Elizabeth Zabala Machado, Deysi Rosario Basantes Moscoso**, Universidad Nacional de Chimborazo. Plantea innovar la metodología de trabajo docente con el uso de la plataforma Moodle en el desarrollo de la actividad curricular de la Carrera de Pedagogía de la Historia y las Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Chimborazo, partiendo de la calidad de liderazgo del aprendizaje para lograr la vinculación entre la actividad del docente y la del estudiante. Se pretende mirar a la historia y a la geografía, no como proceso de memorización de nombre y fechas, sino como conflicto socio cognitivo; es decir, como búsqueda del saber a través de un entorno virtual de aprendizaje que contengan recursos y actividades accesibles a los estudiantes.

FELICIDAD EN EL TRABAJO EN DOCENTES OFICIALES DE BÁSICA Y MEDIA. Capítulo de investigación de los académicos **Pablo Andrés Erazo Muñoz, Martha Isabel Riaño-Casallas**. Universidad Nacional de Colombia. Dirigido a determinar la felicidad en el trabajo de los docentes oficiales de básica y media de Manizales y establecer si existen diferencias significativas entre las facetas de la felicidad en el trabajo y las características personales y laborales. Los resultados muestran que los profesores de Manizales experimentan niveles moderados de

felicidad en el trabajo, la faceta en la que presentan mayor felicidad es en la naturaleza del trabajo y en la realización personal. Los docentes son infelices con su salario y con la seguridad social del magisterio. Se encontró que no hay diferencias significativas en la felicidad según género, edad, tipo contratación, ni formación, pero si en el nivel de enseñanza y la institución educativa en la que laboran.

LOS ANGLICISMOS COMO PRÉSTAMOS LINGÜÍSTICOS QUE SE HAN INCORPORADO AL ESPAÑOL DE ECUADOR. Capítulo de revisión elaborado por el académico ecuatoriano **Hugo Hernán Romero Rojas,** Universidad Nacional de Chimborazo. Manifiesta que los préstamos lingüísticos, mejor conocidos como anglicismos, han tomado elementos morfológicos del español y se han agregado al idioma español del Ecuador, ocupando la categoría gramatical, para este trabajo, de verbos de la primera conjugación.

ANÁLISIS DE LA PERCEPCIÓN DE LOS DOCENTES Y ESTUDIANTES SOBRE EL SISTEMA DE ARTICULACIÓN DEL CURRÍCULO INTEGRADO (SACI) IMPLEMENTADO POR EL PROGRAMA DE LIC. EN LENGUAS EXTRANJERAS CON ÉNFASIS EN INGLÉS DE LA UCEVA. Capítulo de investigación presentado por los académicos colombianos **Fabio Nelson Giraldo Arcila, Karina Rios Quintero,** UCEVA. Dirigido a conocer la percepción de los estudiantes y maestros sobre el sistema de articulación del currículo integrado (SACI), implementado por el Programa de Lic. en Lenguas Extranjeras con Énfasis en Inglés de la Uceva con el fin de conocer los posibles ajustes que requieren los instrumentos constituyéndose así en un insumo para un proceso de restructuración del mismo. Los resultados mostraron una percepción acertada tanto de docentes y estudiantes hacia la metodología y diseño del SACI, no obstante, de ellos parte la necesidad de realizar ajustes en cuanto a su implementación. Finalmente, se concluye que el diseño e implementación del SACI ha dado un aporte significativo al proceso de enseñanza-aprendizaje tanto para docentes y estudiantes y, así mismo, toda vez que se realicen los ajustes pertinentes se verán resultados eficientes.

EXPERIENCIA DIGITAL DE LOS ADULTOS MAYORES FRENTE AL COVID-19: EL CASO DEL PROGRAMA UNIVERSIDAD PARA LOS MAYORES DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN. MÉXICO. Capítulo de investigación autoría de **Luz Amparo Silva Morín; Luz Alejandra Escalera Silva; Raúl Eduardo López Estrada**, Universidad Autónoma de Nuevo León, México. Analiza la experiencia digital en la educación para adultos mayores frente al Covid-19. Para ello se examinan aquellos elementos que podrían favorecer la continuidad de estos programas a distancia. Se tomó como estudio de caso el Programa Universidad para los Mayores UANL. En la conclusión se destaca que la experiencia digital durante la pandemia fue exitosa, no obstante en la consideración de una continuidad del programa se deberán tomar en cuenta factores de riesgo asociados a los factores del entorno, los factores técnicos: educación e informática y el interés en educación presencial.

EVALUACIÓN DE LA CONCIENCIA METACOGNITIVA EN ESTUDIANTES DE MEDIA DESDE LA CLASE DE CIENCIAS. Capítulo de investigacion de **Alfredo Josué Montes Leguía, Armando Manuel López Hernández, Luis Carlos Pacheco Lora**, Universidad de Córdoba, Colombia. Muestra el análisis de los resultados obtenidos en la aplicación del Inventario de Habilidades Metacognitivas (MAI) que fue aplicado con el fin de indagar las semejanzas y diferencias de la conciencia metacognitiva de un grupo de 15 estudiantes de media académica de la Institución Educativa La Victoria, con características socioculturales específicas en una clase de ciencias. Esto es parte de la identificación inicial de los procesos que integran el impulso de la conciencia metacognitiva, como plataforma para un planteamiento didáctico. Los resultados mostraron tendencias en algunas categorías de la prueba y disparidades en otras, los cuales fueron objeto de reflexión sobre las habilidades que tienen los estudiantes en cuanto a sus procesos metacognitivos.

IMPORTANCIA DE LA ENSEÑANZA DE LA MEMORIA HISTÓRICA EN EL CONTEXTO COLOMBIANO. Capítulo de reflexión propositiva elaborado por **Nercy Zuleima Moreno Báez**, UPTC. Un análisis acerca de la importancia de la enseñanza de la Memoria Histórica en el contexto colombiano, partiendo de la relevancia de la memoria; asimismo se realiza una revisión teórica de algunos referentes de Memoria Histórica, que han contribuido a la construcción de nuevas reflexiones en las distintas sociedades; de la misma manera se plantea la necesidad de la participación de toda la sociedad en el proceso de construcción de memoria, para que la voz de las víctimas no quede invisibilizada y así las consecuencias de la violencia en los más de cincuenta años de conflicto por parte de diferentes actores incluyendo al Estado, que ha dejado huellas en varias generaciones, no quede en el olvido. De igual modo se hace mención a lo concerniente a la importancia de la enseñanza de la Memoria Histórica desde los lugares de memoria, como los museos memoriales y monumentos conmemorativos, en donde la pedagogía de la memoria es un instrumento fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje; así como también el papel fundamental que cumplen los maestros en el proceso de crear nuevas estrategias pedagógicas y didácticas que permitan un aprendizaje significativo.

CÓMO SE APLICÓ LA CALIDAD EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA VIVIENDA Y SU ENTORNO URBANO, DESPUÉS DE LA PANDEMIA DE GRIPE EN LA CIUDAD DE BOGOTÁ EN EL PERÍODO O CONCEPCIÓN HIGIENISTA DE 1911 A 1942. ESTUDIO DIDÁCTICO DE CASO VILLA JAVIER. Artículo de investigación de los académicos colombianos **LAGOS, Francisco J. BENITEZ, Sandra M., PALACIOS, Jairo J., HURTADO, Leidy J., GÓMEZ, Yolanda A**., Universidad Colegio Mayor de Cundinamar. Realiza un análisis de orden descriptivo y cuantitativo del entorno urbano de la vivienda social que se desarrolló entre los años 1911 a 1942 en la ciudad de Bogotá, en el llamado periodo higienista, concebido desde las políticas institucionales que derivaron en la construcción de los llamados barrios obreros, estableciendo atributos del entorno en términos de localización, tipología, servicios y equipamientos social y comunitario, por lo tanto se toma como objeto de estudio el primer barrio consolidado en este periodo llamado Urbanización San Francisco Javier o Villa Javier. Plantea un acercamiento histórico a la ciudad y a los factores ambientales que la rodeaban a finales del siglo XIX, cómo se da el crecimiento de esta y los factores que influenciaron su desarrollo, adicionalmente se analiza el sector propuesto a raíz de su propio desarrollo histórico, social, ambiental y urbano, definiendo los aspectos que la conforman y los cambios propios de la ciudad.

LINEAMIENTOS CURRICULARES PARA ENFRENTAR EL ACOSO EN LÍNEA HACIA LA MUJER EN EL MARCO DE LA RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA. Capítulo de investigación autoría de la académica peruana **Ursula Isabel Romani Miranda**, Pontificia Universidad Católica del Perú. El presente artículo abordará un tipo de violencia hacia la mujer, acoso en línea, en el marco de la responsabilidad social universitaria. Siendo un artículo de revisión bibliográfica, el mismo que empleará como metodología la revisión sistemática o de literatura; dada que su característica principal es la revisión de las fuentes de cada uno de los constructos que permitirán conocer sobre el acoso en línea y responsabilidad social universitaria. Por ello, el objetivo general es construir una propuesta curricular para enfrentar las situaciones de acoso línea en ambientes universitarios teniendo como referencia la RSU y sus objetivos específicos son los siguientes: 1. Establecer categorías de análisis para identificar las dimensiones de la violenc ia virtual hacia las mujeres que se va a abordar, 2. Evaluar propuestas documentales de lineamie ntos curriculares en el marco de la RSU para enfrentar situaciones de violencia, y 3. Diseñar una propuesta de lineamientos curriculares para erradicar la violencia en línea hacia la mujer. Teniendo como conclusión la propuesta de lineamientos curriculares que noVs permitirá generar políticas en la universidad para erradicar la violencia desde la responsabilidad social universitaria.

ESTUDIO CONTRASTIVO DE LOS MODELOS EVALUATIVOS DE AULA DE INSTITUCIONES PÚBLICAS Y PRIVADAS DE LA CIUDAD DE TULUÁ Y SU RELACIÓN CON ÍNDICES DE CALIDAD EDUCATIVA. Capítulo de investigación elaborado por **Gustavo Adolfo González Cruz, Diana Katherine González** y **Gustavo Adolfo Cárdenas Messa**, Unidad Central del Valle del Cauca, Tuluá, Colombia. Dirigido a identificar las concepciones nacionales sobre evaluación, establecidas en la ley 115 de 1994 y sus actos reglamentarios, además del sistema documental del Ministerio de Educación Nacional. Esta identificación permitió de forma consistente establecer una hoja de ruta, un deber ser, frente a las directrices evaluativas de los PEI y a las prácticas evaluativas. Igualmente pretendió identificar la naturaleza establecida en los PEI de tres instituciones de educación media pública y tres privadas, con el fin de verificar la consonancia entre éstas y las directivas nacionales y las diferencias y similitudes entre las directrices evaluativas del sector público y privado.

INSTRUMENTO PARA MEDIR LA INTERVENCIÓN DEL DOCENTE EN EL PROCESO DE EVALUACIÓN FORMATIVA DEL APRENDIZAJE (IEFA). Capítulo de investigación de los académicos mexicanos **Oscar Luis Ochoa Martínez** y **Belia Cháidez Nevárez**, Universidad Pedagógica de Durango. Expone y valida las propiedades psicométricas del Instrumento de Evaluación Formativa del Aprendizaje (IEFA), instrumento derivado de la dimensión "evaluación" del Instrumento para medir el aprendizaje del docente como producto del proceso de evaluación al desempeño (IEAD). El resultado de la medida de las propiedades psicométricas del IEFA, indicó una fiabilidad del alfa de Cronbach de 0.92 y, en la validez de constructo efectuada a través de la prueba de correlación "dominio total", se obtuvo un valor del coeficiente Rho de Spearman de 0.91, valores bastante aceptables. Respecto a la prueba de validez confirmatoria que se realizó a través del método de regresión lineal, también se obtuvo información que avala la validez del IEFA, entre ellos, el resultado de la prueba ANOVA, de la prueba "t" y de la prueba de determinación R2, este último permitió inferir que la variable independiente explicó en un 86.5% el comportamiento de la variable dependiente.

ESTRATEGIAS DE AUTORREGULACIÓN PARA LA HABILIDAD DE ESCRITURA EN INGLÉS: UN PROYECTO DE AULA EN PRIMARIA. Capítulo de investigación de **Andrés Felipe Mena Montoya, Lina Janeth Zapata Cano** y **Adriana Castro Camelo**. Uniminuto. Referido a la proyecto: "Estrategias de autorregulación en la habilidad de escritura en inglés: Un proyecto de aula para mejorar el desempeño de los estudiantes de grado quinto de la Institución Educativa Fe y alegría de Bello Antioquia", escrita en el entorno de la Maestría en Educación Virtual y a Distancia de la Corporación Universitaria Minuto de Dios. Analiza las estrategias de autorregulación que inciden en el aprendizaje de los estudiantes del grado quinto de la institución frente al desempeño de las habilidades de escritura en inglés. Como principales hallazgos, este estudio revela que los estudiantes apoyan sus textos de la clase de inglés en la visión que les proporciona un revisor como un adulto, un tutor o sus padres de familia debido a que esto les da la seguridad sobre el trabajo realizado; así mismo, para que los estudiantes generen actitudes que permitan mejorar la autorregulación en su proceso, es imperativo establecer hábitos de estudio. Entre los encontrados en este estudio, se evidencia que los estudiantes prefieren realizar los ejercicios propuestos en ambientes de estudios silenciosos y tranquilos, ya que así se optimizan sus resultados académicos.

ESTRATEGIA ETNOEDUCATIVA SOBRE CUIDADO DEL MEDIO AMBIENTE APOYADA EN SABERES ANCESTRALES DE ETNIA EMBERÁ KATÍO ETHNO. Capítulo de investigación escrito por los colegas colombianos **Elizabeth Cantero Galarcio, Elías Enrique Hernández Hernández, Luis Carlos Pacheco Lora,** Universidad de Córdoba, Grupo de Investigación CYMTED-L, Montería, Colombia. En torno a la aplicación de una estrategia pedagógica para lograr hábitos relacionados con la higiene de manos y adicionalmente identificar los pasos que siguen los niños relacionados con el cuidado de la limpieza de sus manos, durante la aplicación de la

estrategia pedagógica. Las observaciones fueron realizadas durante la práctica pedagógica de las estudiantes del programa Educación Infantil de la Universidad Surcolombiana. Finalmente se pudo observar que todos los pasos del proceso de lavado de manos fueron asimilados entre un 55% y 90% de los niños.

UNIVERSITY PRACTITIONERS' CRITICAL REFLECTIONS FROM THE COLLABORITIVE MODEL Capítulo de investigación elaborado por los académicos **Luis Eduardo Heredia, Monica Torres, Danilo Yepez** y **Adriana Lara**, Universidad Nacional de Chimborazo. Riobamba-Ecuador.. Reporta las reflexiones críticas de profesionales universitarios generadas a partir del tercer modelo POT de Gosling, a fin de concientizar a las autoridades institucionales y educadores sobre la importancia de consolidar programas POT de forma regular. Los resultados obtenidos revelan una alta propensión al desarrollo profesional continuo, dicho de otra manera; Existe un deseo considerable por parte de nuestros participantes de cultivar una filosofía de evaluación de la enseñanza de manera continua. En general, este estudio tuvo una repercusión positiva en los involucrados debido a sus reflexiones sustanciales intercambiables.

TECNOLOGÍAS EMERGENTES PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS CIUDADANAS EN ESTUDIANTES DE LICENCIATURA. Capítulo de investigación autoría de los académicos mexicanos **Flavia Alicia Juárez Manzano**, **Marco Antonio Velázquez Albo**, Universidad Autónoma de Puebla. Se explora las opiniones de los estudiantes de licenciatura de una universidad pública de México, respecto del uso de la plataforma Schoology como herramienta para el aprendizaje de competencias ciudadanas, durante la crisis covid-19 a nivel mundial. Los resultados que se obtuvieron permitieron observar que los participantes no hicieron uso de la plataforma Schoology para la realización de actividades de la materia, aunque ellos opinaron que es una plataforma que les permite aprender los contenidos de la materia. Como conclusión se pudo observar que la tecnología puede ayudar ante situaciones de crisis, sin embargo, el cambio de un sistema escolar presencial a uno a distancia mediado por tecnología no puede garantizar el desarrollo de competencias ciudadanas.

1

NIVELES DE INTERPRETACIÓN DE GRÁFICOS ESTADÍSTICOS[1]

STATISTICAL GRAPH INTERPRETATION LEVELS

Lorena Patricia Camargo [2]
Alfonso Jiménez Espinosa [3]

Profesor Titular Universidad Pedagógica y
Tecnológica de Colombia

[1] Artículo de revisión bibliográfica para Investigación de Trabajo de Maestría. Grupo de Investigación Pirámide. Lorena Patricia Camargo. Licenciada Matemáticas; Estudiante Maestría en Educación – UPTC. Docente del Colegio San Viator Tunja – lorena.camargo@uptc.edu.co celular 3112566386 -ORCID: 0000-0002-2328-0856.

[2] Lorena Patricia Camargo. Licenciada Matemáticas; Estudiante Maestría en Educación – UPTC. Docente del Colegio San Viator Tunja – lorena.camargo@uptc.edu.co celular 3112566386 -ORCID: 0000-0002-2328-0856.

[3] Alfonso Jiménez Espinosa –Dr. y Post-doctor en Educación Matemática – Universidad Estadal de Campinas – UNICAMP (Brasil); Profesor Titular de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Alfonso.jimenez@uptc.edu.co celular 3112627912 - ORCID: 0000-0001-9557-0396

RESUMEN:

La avalancha en la presentación de información en los diferentes medios de comunicación, especialmente a través de tablas y gráficas de distinto tipo ha hecho que la estadística haya cobrado hoy más importancia debido a la necesidad de comprender o presentar información gráfica a la cual los ciudadanos se enfrentan a diario. Durante los últimos 25 años la interpretación de gráficas ha sido un tema que se estudia y aborda desde diferentes perspectivas por varios autores. El propósito de este artículo es realizar una revisión bibliográfica con algún detalle sobre algunos de los elementos más importantes y niveles de comprensión y análisis gráfico.

PALABRAS CLAVE: Aprendizaje, estadística, lectura, comprensión e interpretación de gráficos.

ABSTRACT

Currently, the avalanche of information presented in the different media, especially through tables and graphics of different types, has become more important due to the need to understand or present graphic information that citizens face daily. During the last 25 years, the interpretation of graphics has been a topic studied and addressed from different perspectives by several authors. The purpose of this article is to conduct a literature review with some detail on some of the most important elements and levels of graphic understanding and analysis.

KEY WORDS: Learning, statistics, reading, comprehension and interpretation of graphics

INTRODUCCIÓN

El uso de las gráficas es cada vez es más frecuente no solo en pruebas académicas, sino también en noticias, periódicos, y medios de comunicación; los cuales presentan diversa información de temas económicos, poblacionales, epidemiológicos, culturales y demás ámbitos sociales.

Por esto, se requiere que en la sociedad los estudiantes y ciudadanos tengan conocimientos básicos e interpreten los diferentes gráficos presentados.

Gal (2002) afirma que la capacidad de leer y entender gráficos estadísticos se considera parte de la cultura estadística y puede ser visto como una necesidad social y educativa y también cita a Wallman (1993) quien afirma que se debe entender la alfabetización estadística como la habilidad que tiene el ser humano para comprender y evaluar de manera crítica los resultados estadísticos que están presentes en la vida cotidiana.

Gráficos en el contexto escolar colombiano en la enseñanza de la estadística.

Según los lineamientos Curriculares en Matemáticas (Ministerio de Educación Nacional, 1998), y los Estándares Básicos de Matemáticas (Ministerio de Educación Nacional, 2006), se reconoce la importancia de la estadística y se proponen elementos teóricos y algunas metodologías para actualizar los procesos de la educación matemática a nivel nacional, también se apoya la facultad de diseñar el currículo de manera autónoma por parte de las instituciones educativas mediante sus Proyectos Educativos Institucionales. (Wilde Cisneros & otros., 2007).

Específicamente para el caso de la interpretación de gráficos estadísticos, los Estándares Básicos de Competencias (MEN, 2006, p.65) afirman que el pensamiento aleatorio y de sistemas de datos es muy importante para los niños, pues su uso es cada vez más frecuente; por ejemplo en la lectura de tablas de datos y en la recopilación de información, en donde no se debe priorizar el recordar fórmulas o el cálculo de valores, sino el desarrollo del pensamiento

aleatorio que le permita a los estudiantes interpretar, analizar y utilizar la información que se publica en revistas, periódicos y todos los canales de información en los diferentes medios de comunicación, lo cual resulta un aporte en la construcción del significado de las actividades y contenidos matemáticos. En este sentido Cazorla (2002), afirma que actualmente la Educación Matemática necesita que el ciudadano vaya más allá de contar y sea capaz de interpretar analítica y críticamente la avalancha de informaciones que recibe de los medios de comunicación y que pueden llegar incluso a influir en la toma de decisiones, lo que lo hace vulnerable a hacer interpretaciones erróneas de la realidad.

En base a los Estándares Básicos en Matemáticas, el pensamiento matemático se subdivide en cinco pensamientos: numérico, espacial, métrico, aleatorio y variacional, lo cual permite que el estudiante cuente con un proceso completo y continuo (MEN, 2006).

La interpretación de gráficas estadísticas está inmersa en el pensamiento aleatorio o probabilístico, según el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2006) puede permitir que los estudiantes predigan hipótesis o tomen decisiones en situaciones de incertidumbre o azar por medio de la construcción de modelos físicos, sociales o juegos de azar que permitan la exploración e investigación de los sistemas de datos. Así, se espera que los estudiantes de grado décimo a undécimo de cualquier institución educativa sean competentes en los estándares:

> a) Interpreto y comparo resultados de estudios con información estadística provenientes de medios de comunicación. Se propone que los estudiantes entiendan el contexto de la gráfica, es decir que comprendan las variables, las magnitudes, los ejes y demás elementos de la gráfica, y también analicen el comportamiento de las variables lo cual permitirá una comprensión más extensa de las características del estudio.
>
> b) Justifico o refuto inferencias basadas en razonamientos estadísticos a partir de resultados de estudios publicados en los medios o diseñados en el ámbito escolar. Lo anterior propone que el estudiante incluya mediante argumentos la veracidad de hipótesis de datos presentados. También que desarrolle un análisis coherente y permita dar conclusiones lógicas de un razonamiento estadístico general.
>
> - Describo tendencias que se observan en conjuntos de variables relacionadas. Aquí propone que el estudiante sea capaz de analizar una a una las variables representadas en el mismo gráfico y se realice una comparación de relación entre ellas. Este estándar se suma con los dos anteriores porque el estudiante debe reconocer los elementos que componen el grafico para luego relacionarlos y poder describir inferencias a partir de los datos.

A pesar de la normatividad, en la práctica, las cosas no se dan de la manera esperada, como lo afirma Muñoz (2009), varios estudios muestran que los niños, adolescentes y adultos jóvenes por lo general sólo logran una comprensión superficial de las tablas y gráficas y que pueden hacer descripciones de los elementos más evidentes, pero sin establecer relaciones entre los valores de una misma variable ni entre los de dos o más variables que contengan las gráficas.

Investigaciones recientes muestran que algunos estudiantes de educación media y superior tienen concepciones erróneas o simplemente no logran interpretar la información presentada en una gráfica estadística (Shaughnessy, Garfield & Greer, 1996, citado en Batanero, 2013).

Por otro lado, es importante la planificación y metodología usada por el docente, para Batanero

(2001) la reflexión epistemológica de conceptos, análisis de conocimientos, estudio de dificultades y metodologías de enseñanza son una problemática de la cual los profesores no se han concientizado.

Como se observa, se hace necesaria y urgente una verdadera alfabetización gráfica que ayude a los alumnos a descifrar mensajes gráficos de una manera autónoma, en lugar de dejarse llevar simplemente por la fuerza, la aparente sencillez y la inmediatez de la imagen. (Portigo & Pozo, 1999, 2000)

GRÁFICOS ESTADÍSTICOS.

Los gráficos estadísticos son una herramienta común para resumir y visualizar la información de distintas áreas de manera ordenada. Según Cazorla (2002, citado por Arteaga, 2009), los gráficos pueden utilizarse como instrumento de análisis de datos y como medio de comunicación; en ambos casos se hace necesario la capacidad de relacionar las variables, puesto que no solo basta observar la gráfica, se debe comprender la información allí expuesta, así como lo afirman Wild y Pfannkuch (1999): "en el razonamiento estadístico se obtiene una nueva información, al pasar de un sistema de representación a otro" (citado por Arteaga & Batanero, 2010, p. 22).
Los sistemas de representación más comunes en el ámbito escolar son los gráficos de barras, los pictogramas, los histogramas, los gráficos circulares, los gráficos de puntos, los gráficos de líneas, los gráficos de cajas, entre otros.

Los gráficos de barras son una de las gráficas más usadas y de las representaciones de datos más simples. Se caracteriza y se muestra con rectángulos, los cuales representan variables diferentes. Se debe tener en cuenta que el ancho de los rectángulos debe ser igual y que el largo (o altura) de cada uno representa la frecuencia o dato numérico de cada variable. Las barras pueden encontrarse de manera vertical u horizontal.

Los pictogramas se utilizan para representar variables cuantitativas, se realiza un dibujo del contexto de los datos que representa cierto valor numérico y se gráfica n veces para denotar cierta cantidad acumulada de una variable.

El grafico de líneas es una representación gráfica en un plano cartesiano de la relación existente entre dos variables, reflejando con claridad los cambios producidos. Se suelen usar para presentar tendencias temporales. Representa, bien frecuencias de una variable cuantitativa, o bien valores numéricos de una serie de datos, usa puntos conectados por líneas para mostrar cómo cambia el valor de algo (a lo largo del tiempo o del valor de la variable). (Vigo, 2006, p.15)

Los gráficos circulares son diagramas que muestran claramente la proporción de una variable en comparación con el total de los datos. En este gráfico la variable se representa por un sector circular cuyo ángulo y área es proporcional a su frecuencia. (Batanero y Godino, 2002).

Teniendo en cuenta la variedad de gráficos estadísticos y su gran utilidad, se hace énfasis en los mencionados anteriormente ya que son los más comunes.

Elementos estructurales de un gráfico estadístico

Para comprender una gráfica es necesario distinguir sus partes, su contexto y estructura, durante las últimas décadas varios autores han dedicado sus estudios en clasificar la forma de interpretación de gráficos estadísticos, dentro de las principales investigaciones se encuentran: Kosslynn 1985 (citado por Carmona & Cruz, 2016) quien destaca que los elementos de un gráfico son: el fondo; la estructura, que incluyen ejes cartesianos; el contenido, conformado por líneas,

rectángulos o sectores circulares; y por último las etiquetas para ejes, títulos y escalas.
Por su parte, los primeros estudios de Curcio (1987) revelan que para comprender un gráfico se requiere tener como base los siguientes elementos:

- Las palabras que sintetizan el título, las etiquetas, las escalas, los ejes.
- El contenido matemático en el que se incluye todo el conjunto numérico.
- Convenios específicos de construcción que se deben conocer para entender la lectura.

Años después, Postigo y Pozo (2000) ahondan sobre este tipo de conocimientos básicos de comprensión grafica como las estructuras y contexto en particular:

- La estructura gráfica: se debe interpretar el tipo y sus particularidades.
- La estructura numérica: identificar tipo de variable, números y sus relaciones.
- El contenido de la gráfica: su semántica.
- El contexto de la gráfica
- La tarea que se quiere entender.

Aunque ya se afirmaban algunos elementos básicos, Friel, Curcio y Bright (2001) complementan lo mencionado anteriormente, afirman que las palabras y ejes son básicas para entender el contexto de la gráfica. Incluyen también las escalas y magnitudes como contenidos matemáticos en el marco del gráfico y al final los elementos usados para ver los datos a lo que llaman especificadores del gráfico.

Según estos cambios, estos autores (2001) describen también las siguientes competencias relacionadas con el lenguaje estadístico .

- Reconocer los elementos estructurales del gráfico (ejes, escalas, etiquetas, elementos específicos).
- Valorar cada uno de los elementos, repensar o predecir en los cambios que sufriría si cambiara algún componente del gráfico
- Extraer las relaciones presentadas en el grafico
- Identificar el gráfico apropiado, dependiendo las variables y el problema.

Niveles de interpretación de gráficos
Juntamente con los elementos y competencias mencionados anteriormente, varios autores abordan y caracterizan niveles de lectura e interpretación de gráficos, algunos de los más destacados se mencionan a continuación.

Bertin (1967) analiza que para leer un gráfico se debe entender el título y las etiquetas para realizar una identificación externa del tema al que se refiere, para así poder comprenderlo internamente revisando las escalas y las variables. Finalmente se relacionan dichos niveles con la dimensión visual para obtener conclusiones sobre cada variable y sus relaciones en la realidad presentada. Partiendo de estas ideas, define los niveles de lectura de un gráfico:

- Extracción de datos, consiste en relacionar un dato de un eje con el de otro eje.
- Extracción de tendencias, se expone cuando se afirma la relación entre dos subconjuntos de datos que se definen visualmente.
- Análisis de estructura de los datos, se realizan predicciones, se agrupan datos y se comparan tendencias.

Por su parte, Curcio (1987) sugiere tres niveles de comprensión: literal, comparación de datos y extensión de la información. Se caracterizan cada uno de la siguiente manera:

- Lectura literal: cuando los estudiantes reconocen los elementos del gráfico.
- Comparación de los datos: cuando se logra caracterizar y comparar las variables del gráfico.
- Extensión de la información: es la capacidad de realizar inferencias a partir de los datos.

Estos niveles mencionados son ampliados años más adelante por el mismo autor. Curcio (1989) denomina los tres niveles de Bertín, así:

- Identificación externa o "leer entre los datos" sería la lectura literal del gráfico sin ninguna interpretación.
- Identificación interna o "leer dentro de los datos" cuando se logra la interpretación de las variables
- Percepción de la correspondencia o "leer más allá de los datos" sí se hacen predicciones que no son visualmente evidentes en la gráfica.

Además, Friel, Curcio y Bright (2001) amplían un último o nivel extra:

- "Leer detrás de los datos" en el que se logran valorar críticamente el método de recogida de datos, su validez y fiabilidad.

Por otra parte, Gerber, Boulton-Lewis y Bruce (1995) categorizan siete niveles de interpretación de gráficos por estudiantes, así:

Nivel 1: Los estudiantes se enfocan en las variables y no en los datos representados, por ejemplo, una gráfica de edades y el estudiante responde su edad.

Nivel 2 y 3: Los estudiantes no interpretan todos los datos presentados, en el nivel 2 se centran en un solo dato de la gráfica y no en su aspecto general. Ejemplo, una gráfica de barras y solo interpretan una barra, y en el nivel 3 puede entender los datos, pero los interpretan incorrectamente, ejemplo, una pirámide de población y el estudiante supone los grupos de edad como sujetos individuales.

Niveles 4,5 y 6: Los estudiantes entienden el grafico de manera general pero no lo interpretan completamente. En el Nivel 4 se analizan las variables de manera individual pero no se logra relacionarlas. Ejemplo, una gráfica lineal sobre la esperanza de vida de mujeres y hombres y el estudiante logra interpretar por un lado los hombres y por otro las mujeres. En cambio, en el nivel 5, si continuamos con este ejemplo, el estudiante podría comparar la esperanza de vida de hombres y mujeres y dar una hipótesis de mayor o menor, es decir tener en cuenta varias variables. Y para el nivel 6 el estudiante afirma conclusiones o las refuta porque compara todas las variables del gráfico, según el mismo ejemplo podría refutar que la mujer es más débil que el hombre.

Nivel 7: este es el último nivel de interpretación gráfica, el estudiante podría hacer predicciones de datos que no son visibles en el gráfico, tomando el ejemplo visto anteriormente, podría estimar la esperanza de vida del hombre teniendo el dato de esperanza de vida de la mujer.

Cuando un estudiante llega a los niveles superiores de interpretación grafica se puede realizar una nueva clasificación dependiendo su nivel de capacidad crítica. Si los estudiantes llegan a un

nivel alto de análisis, podrían, según Aoyama y Stephen (2003) categorizar sus argumentaciones en niveles; el primero es racional, en el cual los estudiantes leen el gráfico de forma correcta pero no deducen ni complementan la información visualizada. El nivel intermedio llamado "critico", en el que se sitúan los estudiantes que comprenden el gráfico y su contexto y cuestionan de manera regular la información; sin embargo, no buscan hipótesis; y el ultimo nivel es el "hipotético", en el cual los estudiantes logran leer los gráficos, interpretarlos y evaluarlos, forman sus propias hipótesis y modelos.

Las investigaciones realizadas por los autores indican la importancia de los gráficos estadísticos ya que se encuentran presentes en la vida cotidiana tanto en textos escolares como en los medios de comunicación. Se hace necesaria la habilidad de lectura e interpretación de gráficos dado que cualquier grafico, por más sencillo que sea, puede considerarse como un modelo matemático.

Leer los datos, comprender el contexto en el cual surgen los datos, realizar comparaciones o relaciones entre los datos, realizar hipótesis y una posible predicción son algunas de las competencias necesarias para interpretar la información gráfica presentada a diario.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Arteaga, P. B. (2009). El lenguaje de los gráficos estadísticos. . Revista Iberoamericana de Educación Matemática, 18, 93-104. Recuperado el 27 de octubre de 2020, de http://www.fisem.org/www/union/revistas/2009/18/Union_018_012.pdf

Aoyama, K., M. y Stephens, M. (2003). Graph interpretation aspects of statistical literacy: A Japanese perspective. Mathematics Education Research Journal 15, III: 3-22.

Batanero, C., & Godino, J. D. (2002). Estocástica y su didáctica para maestros.

Batanero, C. (2013). Sentido estadistico: Componentes y desarrollo. Revista de didactica de la Estadistica. Obtenido de http://funes.uniandes.edu.co/16107/Departamento de Didáctica de la Matemática, Universidad de Granada.

Bertin, J. (1967). Sémiologie graphique. Paris, Mouton et Gauthier- Villars, 1967. Revue Géographique de l'Est, 8. Obtenido de https://www.persee.fr/doc/rgest_0035-3213_1968_num_8_3_2030_t1_0398_0000_3 Fichier pdf généré le 10/04/2018.

Carmona C. Dolly y Cruz E. Diego. (2016). Niveles de comprensión de la información contenida en tablas y gráficas estadísticas: un estudio desde la jerarquía de Kazuhiro Aoyama. [Tesis de Maestría, Universidad de Medellín].

Cazorla, I. (2002). A relação entre habilidades viso-pictóricos e o dominio de conceitos estatísticos na leitura de gráficos. (Tese doutoral). . UNICAMP. Campinas, S.P., Brasil: Universidade Estadual de Campinas -.

Curcio, F. (1987). Comprensión de relaciones matemáticas expresadas en gráficas. Revista de Investigación en Educación Matemática, 18 , 382-393.

Friel, S. C. (Marzo de 2001). Dar sentido a los graficos: factores criticos que influyen en la comprensión y las implicaciones educativas Making Sense of Graphs: Critical Factors Influencing Comprehension and Instructional Implications. Revista de Investigación en Educación Matemática, 32(2), 124-158. doi:10.2307 / 749671

Gal, I. (2002). Adult´s statistical literacy: Meaning, components, responsabilities. (Vol. 70 (1)). International Statistical REview.

Gerber, R. B.-L. (1995). Children's understanding of graphic representation of quantitative data. Learning and Instruction. 70 -100.

Godino, J. D., Batanero, C. y Fonts, V. (2007). The onto-semiotic approach to research in mathematics education. Zentralblatt für Didaktik der Mathematik.

Ministerio de Educación Nacional. (1998). Lineamientos Curriculares Matemáticas. Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional. (2006). Estándares básicos de competencias en matemáticas. Bogotá.

Muñoz, D. A. (2009). Niveles de comprensión de información y gráficas estadísticas en estudiantes de centros de educación básica para jóvenes y adultos de México. Educación Matem ática, vol. 21, núm. 2., 1-14.

Pedro Arteaga Cezón, J. M. (2016). Comprensión de gráficos estadísticos por alumnos de formación profesional básica José Manuel Vigo Ruiz. Granada: Universidad de Granada.

Postigo, Y. y. (2000). Cuando una gráfica vale más que 1 000 datos: la interpretación de gráficas por alumnos adolescentes. Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development, 89-110. Retrieved octubre 25, 2020, from http://dx.doi.org/10.1174/021037000760087982

Wallman, K, K.(1993). Enhancing statistical literacy: Enriching our society. Journal of the American Statistical Associatio.

Wild, C., & Pfannkuch, M. (1999). Statistical thinking in empirical enquiry (with discussion). International Statistical Review, 67 (3), 223 – 265.
Wilde Cisneros, J. &. (2007). Pensamiento Aleatorio y Sistemas de Datos Módulo 5.

2

El ROL DEL DOCENTE DE MATEMÁTICAS EN EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRITICO EN LA ENSEÑANZA REMOTA.

THE ROLE OF THE MATH TEACHER IN THE DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING IN REMOTE TEACHING.

Sonia Valbuena-Duarte [1]
Karen De La Hoz Coronado [2]
Jesús Berrio Valbuena [3]

[1] Magíster en Educación: Desarrollo Humano, Magíster en Matemáticas, Docente investigadora tiempo completo, Grupo GIMED. Universidad del Atlántico, Puerto Colombia, Colombia. soniabalbuena@mail.uniatlantico.edu.co. https://orcid.org/0000-0003-3667-1087

[2] Magister (est) en Educación. Docente Institución Secundaria, Barranquilla. nerak124@hotmail.com

[3] Magíster en Educación Matemática. Docente investigador. Grupo GHEM. Universidad del Atlántico, Puerto Colombia, Colombia. jberriovalbuena@mail.uniatlantico.edu.co. http://orcid.org/0000-0002-4014-5322.

RESUMEN

Con este artículo se socializa un trabajo de investigación cuyo objetivo fue caracterizar la incidencia de las prácticas del docente de matemática en la habilidad del pensamiento crítico del estudiante. El método utilizado se enmarcó en un enfoque cualitativo, bajo un diseño de estudio de caso, con una muestra de dos docentes de una institución de la Región Caribe colombiana, la información fue recabada a través de la observación, cuestionarios, diario de campo y entrevistas. En los resultados obtenidos se evidenció que aun cuando el docente muestra algún conocimiento del pensamiento crítico, en su praxis no se logró hallar indicios de estrategias que lo promuevan en los estudiantes en el aula de clases, por lo que se diseñan tareas didácticas que se comparten con los docentes con el propósito de promover desarrollos de pensamiento crítico en los estudiantes en el área de matemática. Los resultados obtenidos son satisfactorios para este propósito. Por lo que se concluye que cuando el docente realiza una planeación considerando el desarrollo de esta habilidad en sus estudiantes se optimizan procesos de aprendizaje en el estudiante, por lo tanto, aplicar el diseño de estas secuencias didácticas en matemáticas posibilita la asimilación del aprendizaje y a la innovación por parte de los docentes de salir de la monotonía e implementar nuevas alternativas de participación de sus estudiantes buscando que esta sea activa y permanente durante la clase.

PALABRAS CLAVE: Pensamiento crítico, práctica docente, habilidades, secuencias didácticas.

ABSTRACT:

This article presents a research work that aims to characterize the incidence of the mathematics teacher's practices on the student's critical thinking ability. The method used was framed in a qualitative approach, under a case study design, with a sample of two teachers from an institution in the Colombian Caribbean Region, the information was collected through observation, questionnaires, field diary and interviews . In the results obtained it was evidenced that even when the teacher shows some knowledge of critical thinking, in his praxis it was not possible to find indications of strategies that promote it in the students in the classroom, so didactic tasks are designed that are shared with teachers in order to promote development of critical thinking in students in the area of mathematics. The results obtained are satisfactory for this purpose. Therefore, it is concluded that when the teacher makes a planning considering the development of this ability in their students, learning processes are optimized in the student, therefore, applying the design of these didactic sequences in mathematics enables the assimilation of learning and innovation on the part of teachers to get out of the monotony and implement new alternatives for the participation of their students, seeking to make it active and permanent during class.

KEYWORD: Critical thinking, teaching practice, skills, didactic sequences.

RESUMO:

Com este artigo socializa-se um trabalho de pesquisa cujo objetivo foi caracterizar a incidência das práticas do professor de matemática na capacidade de pensamento crítico do aluno. O método utilizado com abordagem qualitativa, sob a forma de estudo de caso, com uma amostra de dois professores de uma instituição da Região do Caribe colombiano, as informações da pesquisa foram obtidas por meio de observação, questionários, diário de campo e entrevistas . Nos resultados obtidos evidenciou-se que mesmo quando o professor demonstra algum conhecimento de pensamento crítico, em sua práxis não foi possível encontrar indícios de estratégias que promovam essa habilidade nos alunos em sala de aula, por isso são elaboradas tarefas didáticas que são Eles compartilham com professores com o objetivo de promover o

desenvolvimento do pensamento crítico nos alunos da área de matemática. Os resultados obtidos são satisfatórios para este fim. Portanto, conclui-se que quando o professor faz um planejamento considerando o desenvolvimento dessa habilidade em seus alunos, os processos de aprendizagem são otimizados no aluno, portanto, a aplicação do desenho dessas sequências didáticas em matemática possibilita a assimilação da aprendizagem e inovação por parte dos professores para sair da monotonia e implementar novas alternativas de participação de seus alunos, buscando torná-la ativa e permanente durante as aulas.

PALAVRAS-CHAVE: Pensamento crítico, prática docente, habilidades, sequências didáticas.

INTRODUCCIÓN

El pensamiento crítico (Ayola y Moscote, 2018; Febres et al., 2017; Camargo y Useche, 2015) entendido como una destreza que genera un grado mayor de la creatividad en el aula de clases favoreciendo una asimilación de conocimientos a través de un proceso de reflexión entre el saber y el quehacer que hacen parte del contexto; esta habilidad se va consolidando en el ambiente y espacio educativo, ya que a partir de esos momentos se crean las bases que iniciaran el proceso de pensar formalmente. De esta manera el pensamiento crítico es considerado como una gran estrategia que podría impactar de manera significativa los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El rol que desempeña el profesor en el proceso educativo es altamente relevante pues es el diseñador del ambiente, por lo que se espera esté en continua formación que le fortalezca en la búsqueda, proposición, gestión e innovación de propuestas didácticas que permitan favorecer los aprendizajes en los estudiantes, promoviendo en estos la reflexión efectiva sobre sus propios aprendizajes (Caradonna, 2017; Parra,2014) es decir, el docente en la cotidianidad del aula se espera dirija su praxis de manera que se ejecute utilizando e implementando diferentes métodos que sirvan como mediadores para lograr desarrollar aprendizajes satisfactorios y de esta forma transformar la práctica educativa mediante la interacción que pueda establecer con sus estudiantes a partir de un saber especifico.

A los aprendizajes efectivos en matemáticas se les atribuye por naturaleza el aporte al desarrollo de habilidades en los individuos tales como interpretar, comprender el entorno, emitir juicios y validar resultados, autores tales como Rodríguez (2013) y López (2014) también lo relacionan con el desarrollo del pensamiento crítico para fomentar "un ciudadano autónomo"; de allí que desde la cotidianidad en el evento pedagógico, se observa que los estudiantes presentan serias dificultades, en proponer situaciones problemas al mismo tiempo que plantear y poder sustentar sus propias reflexiones obteniendo resultados pocos satisfactorios dentro de su proceso académico, así dentro de las variables que pudieran tener incidencia para este propósito llama la atención volver la mirada a las estrategias que el docente está utilizando dentro de su práctica para motivar a sus estudiantes a meditar frente a diferentes situaciones problemas y qué tanto estos están preparados para lograr incentivar el desarrollo del pensamiento crítico de los individuos, de esta manera se puede llegar a la construcción del conocimiento de una forma más clara, didáctica, espontanea permitiendo que en el proceso de enseñanza se puedan potencializar habilidades, destrezas y competencias matemáticas.

Gran parte de las investigaciones sobre desarrollo de pensamiento crítico y práctica docente se han centrado en los estudiantes (Núñez, Ávila, & Olivares, 2017); en otros casos se han enfocado en estudiantes universitarios y la relación que se puede establecer entre este tipo de pensamiento para la vida académica y personal de los estudiantes (López, 2012; Gavilanes & Benavides, 2018); de la misma manera (Yasaldez et al., 2018), plantean la importancia de desarrollar habilidades del pensamiento crítico como lo son analizar, inferir, solucionar problemas

empleando estrategias que generan espacios de motivación, colaboración, autorregulación y cambio de forma de pensar de los estudiantes. Por lo anterior, estas investigaciones se han centrado en el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes y han dejado a un lado la importancia del roll del docente en el proceso de enseñanza como mediador para desarrollar habilidades del pensamiento crítico en el aula de clases de sus estudiantes desde su práctica docente, interés central de la presente investigación.

Se selecciona un estudio de caso, dado que son dos docentes objetos de estudio en esta investigación y se quiere tener una información pertinente y un acompañamiento de ellos para lograr plantear estrategias que le faciliten el desarrollo del pensamiento crítico en sus estudiantes. Son motivaciones en esta investigación la búsqueda de respuestas a interrogantes tales como ¿De qué recursos, modelos y estrategias dispone el docente para poder constatar y revisar si su planeación de clase va en dirección con lo que quiere proyectar en el proceso de enseñanza? ¿Qué caracteriza las prácticas del docente de matemáticas para desarrollar el pensamiento crítico de los estudiantes?

PENSAMIENTO CRÍTICO

Existen diversas concepciones que se han planteado con relación al pensamiento crítico, sin embargo, no se ha definido un concepto formal sobre él, a continuación se establece relaciones entre los siguientes autores quienes consideran que el pensamiento crítico Arenas (2007); Paul y Elder (2004); Mackay et al. (2018); Aguilar et al. (2020) se refiere a una habilidad sumamente relevante para el ser humano, le permite a este discernir acertadamente en diferentes situaciones y aspectos como en la vida laboral, académica y cotidiana. Dicha habilidad le permite al individuo realizar sensaciones internas como la reflexión, la intuición y la construcción de juicios de valor que son emitidos por el interlocutor.

Habilidades del proceso en el Pensamiento crítico.

Las habilidades de pensamiento crítico deben ser estimuladas permanentemente, de esta forma de acuerdo a Cangalaya (2020); Frías et al. (2017); Campos (2020), manifiestan que la interpretación permite adquirir una perspectiva intensa de los conocimientos que se han logrado aplicándolos como información relevante generando sentido, juicios y significados para poder usarlos como evidencias válidas y consistentes. Análisis permite desintegrar en todas sus partes esenciales, es decir tratar de revelar nuevas relaciones y conexiones. Involucra a su vez la comparación de información, la capacidad de contrastarla con el propósito de expresar creencias, juicios u opiniones. La evaluación a través de esta habilidad se valora la credibilidad de los enunciados, representaciones; describiendo la percepción, experiencia o juicio de un individuo. La inferencia se refiere a cuestionar e identificar las evidencias para poder proponer nuevas alternativas y de esta manera sacar conclusiones. La explicación esta habilidad se refiere a la capacidad de argumentar y presentar los resultados propios de una idea de manea clara, reflexiva y coherente finalmente la autorregulación permite tener una visión general y amplia, que busca el modo más flexible y sin prejuicios, de ver una situación.

Reflexión de la praxis docente del docente de matemáticas .

Es necesario señalar que dentro del proceso de enseñanza de las matemáticas es importante que el docente permanezca en una observación y evaluación constante de su praxis, de esta forma se permitirá conocer cuáles son los elementos que está utilizando en la implementación del proceso de enseñanza; así Arévalo (2015), Jiménez et al. (2016) aluden que el profesor debe tener en cuenta en la enseñanza ciertas destrezas y habilidades profesionales que le puedan proporcionar y ofrecer un espacio confortable que le pueda permitir una mejor interacción con

sus estudiantes y poder lograr resultados en los aprendizajes de una manera dinámica y fluida a partir del contexto, las planeaciones y las necesidades propias de la comunidad.

La práctica de enseñar matemáticas puede contextualizarse en diversos momentos que van desde la planificación del evento pedagógico a momentos imprevistos durante el desarrollo de la clase Llinares (2019), esto debido a la responsabilidad que implica el manejo de diferentes estilos de aprendizaje de los estudiantes, ya que no existen estudiantes uniformes y como docentes gestores de cambio debemos encontrar los recursos adecuados para poder planificar sin pensar en los niveles de cada estudiante para que estos puedan trabajar determinado problema o situación.

METODOLOGÍA

Se realizó observación no participante durante el desarrollo de algunas clases impartidas y planificadas por los docentes. Posteriormente se efectuó una transcripción detallada para lograr adquirir de manera clara una forma textual de los datos utilizados, la cual fue empleada para generar una reflexión en la presente investigación. El enfoque de trabajo es cualitativo y el diseño investigativo utilizado fue un estudio de caso (Jiménez et al., 2016 y Alzora 2019). La metodología para desarrollar la investigación se desarrolló en cuatro fases:

En las fases 1 y 2 se seleccionó el caso del desarrollo del pensamiento crítico en el estudiante desde la práctica del docente de matemáticas, el cual es relevante ya que a través de este se logra conocer cómo se implementan las clases en el área de matemáticas en la búsqueda de potenciar el que hacer del docente dentro del aula y a partir de ellas potencializar las habilidades del pensamiento crítico presente en los estudiantes, dentro del diseño de instrumentos para recabar información se realizó un cuestionario socio demográfico y de preguntas abiertas para conocer las interpretaciones de los profesores con relación al pensamiento crítico y las diferentes estrategias utilizadas a lo largo de su carrera como docente, seguida de una entrevista y la observación no participante de la clase.

En las fases 3 y 4 se realizó el análisis de la información a partir de las observaciones en clases, de esta manera se identificó las habilidades del pensamiento crítico presente en los estudiantes en el desarrollo de cada una de la clases y de esta forma poder intervenir a partir de la ejecución de un conjunto de actividades con el fin de fortalecer el pensamiento crítico a través de la práctica orientada por el docente, de igual forma la información recolectada del docente permitió corroborar la ausencia de estrategias dentro del salón de clases reflejada en los resultados de los estudiantes. Se establecieron comparaciones entre las actuaciones, estrategias, implementación de tareas utilizadas por el profesor, se trianguló con base a los autores que soportan cómo se desarrolla las habilidades del pensamiento crítico en los estudiantes.

Población y muestra .

La población objeto de estudio en esta investigación son los docentes de básica secundaria de una institución de carácter privado de la ciudad de Barranquilla caracterizada por ofrecer un sistema de educación formal el cual consiste en cursar y realizar el bachillerato en menos tiempo del convencional. Sin reducir el contenido académico ni la calidad educativa. Se clasifica de la siguiente forma: Ciclo 2:(4 y 5to Primaria) 1 año cada curso, Ciclo 3: (6 y 7mo.) 1 año, ciclo 4: (8 y 9no.) 1 año, Ciclo 5: (10° Grado) 6 meses y Ciclo 6: (11° Grado) 6 meses. La filosofía del Colegio es crear un vínculo positivo entre el estudiante y el aprendizaje busca transmitir el conocimiento de forma en que el estudiante lo adquiera con claridad, motivación, afecto y responsabilidad. El modelo pedagógico del colegio es el desarrollo de pensamiento

crítico. Enseñarles a los estudiantes a que aprendan a analizar, interpretar y evaluar cualquier situación y/o conocimiento logrando adquirir juicio crítico con sentido común y discernimiento en valores. Desarrollar el pensamiento crítico permite tomar consciencia de los pensamientos para reflexionar y evaluarlos de forma efectiva.

El muestreo seleccionado es intencionado autores como Bonilla y Rodríguez (2005); consideran que es importante conformar una muestra que permita reflejar casos característicos de una población determinada, en donde se reflejan varios aspectos fundamentales y que cumplen las condiciones de estudio de esta investigación.

La muestra está constituida por dos docentes del área de matemáticas de la básica secundaria de los grados 7° y 9°, identificados en este estudio como Profesor 1 y Profesor 2. Los docentes en mención tienen pregrado en Física, sus edades oscilan entren 29 y 32 años de edad, ambos cuentan con una experiencia no mayor a 5 años en instituciones educativas, no ejercen su formación profesional en otros espacios diferentes a la docencia y no poseen estudios de posgrados. Para recopilar información se realizó una observación no participante, por ende, los desarrollos de las clases implementadas por los docentes fueron observadas y grabadas con el consentimiento de los actores, de la misma manera se tomaron apuntes en el diario de campo sin tener algún tipo de intervención.

Técnicas e instrumentos para la recolección de información.

Cuestionario de preguntas abiertas a docentes: está conformado por 10 preguntas abiertas aplicadas de manera remota a través de un formulario, donde ellos compartieron sus opiniones. De esta manera las preguntas del 1 al 3 permiten indagar por datos sociodemográficos (edad, experiencia y formación profesional), la pregunta 4 sobre el conocimiento del profesor acerca del modelo pedagógico que maneja la institución donde laboran, de las preguntas 5 a la 7 se quiere conocer sobre la manera en que el docente a través de sus prácticas desarrolla el pensamiento crítico de los estudiantes a partir de las habilidades contenidas en este. De las preguntas de la 8 a la 10 se busca información acerca la metodología, estrategias y planeación implementadas en sus clases.

Del mismo modo se realizó una entrevista oral con un cuestionario de 6 preguntas que indagan sobre los conocimientos y experiencias de los profesores en cuanto a pensamiento crítico y sus habilidades, así como de las estrategias aplicadas en el aula de clases con el fin de verificar y validar la información que nos habían suministrado en el cuestionario escrito.

Observación no participante: realizada a los estudiantes y profesores escogidos en la muestra. El instrumento utilizado fue el diario de campo, en la cual se recopilaron observaciones que nos permitieron identificar la incidencia de las prácticas de los docentes en el desarrollo del pensamiento crítico de sus estudiantes, manejando también las grabaciones de las clases como recurso para analizar cómo se construye conocimiento y cómo los docentes generan nuevo conocimiento.

Lectura planeación de clases: los planeadores o microcurrículos de clase que diseñan los docentes fueron otro instrumento utilizado, además de material de apoyo de los profesores como lo son las guías, tareas, talleres, evaluaciones en el aula de clases y las competencias que desarrollan durante su práctica docente; para así determinar si estas ayudan a desarrollar el pensamiento crítico de los estudiantes para llevar a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas.

RESULTADOS

A partir de los análisis del Cuestionario de preguntas abiertas a docentes, entrevista oral, observación de las clase y lectura de planeaciones se identifican ausencias en la creación de espacios por parte del profesor donde el estudiante pueda discernir acertadamente en diferentes situaciones utilizando diversos contextos de su cotidianidad, de esta manera se logra evidenciar poca reflexión y construcción de conocimientos e ideas propias del estudiante que le permitan emitir un juicio de valor acerca de las temáticas desarrolladas en clase. De igual forma en sus planeaciones y ejecución de las clases el docente no promueve en sus estudiantes desarrollo de habilidades del pensamiento crítico limitándose a un trabajo magistral donde es escasa la participación e intervención continua de los estudiantes.

En cuanto a la identificación de la metodología que utiliza el profesor para facilitar el desarrollo de habilidades como interpretación, explicación, inferencia, análisis, evaluación y autorregulación en aras de la búsqueda del desarrollo de pensamiento crítico en los estudiantes, los hallazgos muestran que desde la entrevista oral el profesor lo que realiza son "ejercicios" repetitivos o ejercicios al que él llama problemas, tratando de llevarlos al contexto del estudiante lo cual considera como "diario vivir" para que el estudiante lo relacione con su vida cotidiana esto sucede con respecto al caso de un profesor. En el caso del otro profesor agrega que a partir del "aprendizaje basado en el pensamiento", el estudiante puede lograr analizar, relacionar, argumentar e inferir respecto de algún tema específico.

Simultáneamente la indagación del cómo el docente desarrolla pensamiento crítico en sus estudiantes, el profesor 1 manifiesta que lo hace cuestionando preguntas "¿cómo?, ¿por qué?, ¿cuándo?,¿Cómo hacerlo?" y con esto intenta que el estudiante desarrolle sus propios conceptos. En el caso del profesor 2 indica que la "pregunta no debe faltar" considerando que de esta forma el estudiante puede plantear y generar conocimientos nuevos,

Ambos docentes manifiestan utilizar con frecuencia actividades que fomentan la participación de sus estudiantes generando preguntas durante el desarrollo de la clase con las cuales fomentan habilidades del pensamiento crítico, teniendo en cuenta el trabajo cooperativo y colaborativo entre todos los miembros que hacen parte de la clase. Se observa que el profesor 1 para la preparación de sus clases tiene en cuenta el modelo pedagógico y lineamientos propuestos por la institución, por otro lado, el profesor 2 manifiesta que su planeación de clase la realiza teniendo en cuenta el estilo y ritmo de cada uno de los estudiantes, olvidando de esta manera un punto clave para poder desarrollar pensamiento crítico y sus respectivas habilidades.

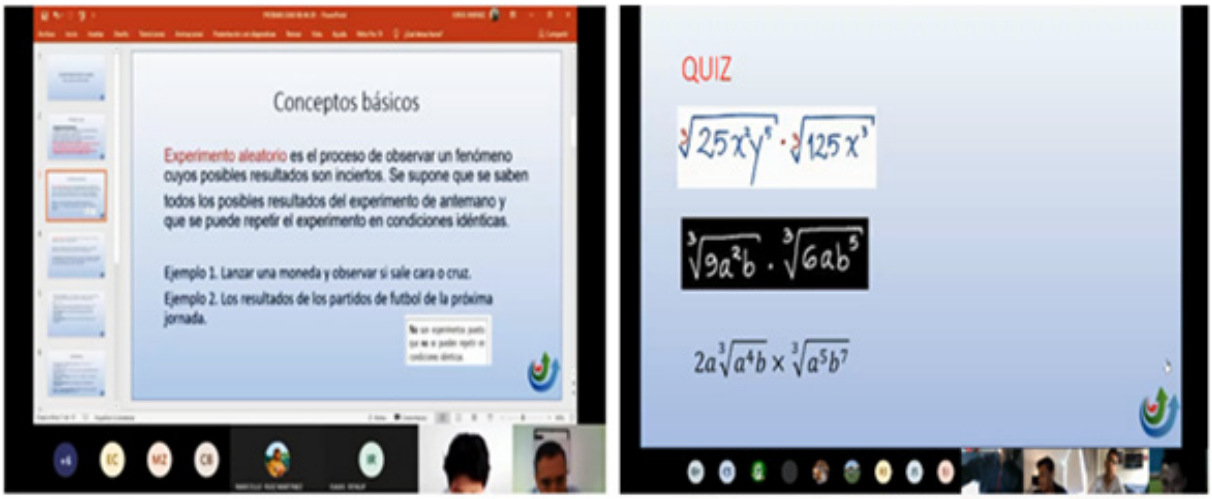
Los profesores se mantuvieron en su opinión en lo referente a la creación de espacios en sus clases para cuestionar a los estudiantes y de esta manera poder lograr una mejor comprensión de las temáticas, indican en sus respuestas que se enfrentan a dificultades que pueden "desenfocar" la búsqueda de habilidades del pensamiento crítico.

Finalmente, con a relación a las estrategias usadas inicialmente por el profesor1 había expresado que se debía tener en cuenta el aprendizaje cooperativo y colaborativo, la resolución de ejercicios y problemas y la clase magistral, en la entrevista puntualizó que un punto clave son las preguntas problemas antes de conceptualizar, teniendo en cuenta en la planeación de sus clases el modelo pedagógico de la institución en cambio el profesor dos manifiesta utilizar estrategias vivenciales para así poder desarrollar las habilidades del pensamiento crítico en el aula de clases.

Teniendo en cuenta la Imagen 1 es importante señalar que al momento de realizar dichas observaciones Colombia se encontraba en Cuarentena Obligatoria por presencia de Covid-19.

Por lo tanto, la institución se involucró a la modalidad virtual utilizando la plataforma Microsoft Teams, la cual forma parte de paquete 365 de Microsoft office. Se puede apreciar que ambos docentes no ejecutan lo señalado tanto en el cuestionario sociodemográfico como en la entrevista, mostrando de esta manera una incoherencia con respecto a sus respuestas y señalamientos; por lo tanto, es claro que las interpretaciones dadas por los docentes en el cuestionario sociodemográfico y en la entrevista que se les realizo no se relaciona directamente con su quehacer en el aula de clases ya que faltan colocar en práctica más estrategias y más organización al momento de la planificación de sus eventos pedagógicos. Para finalizar lo relacionado a la práctica de los profesores no estuvo encaminada al diseño de actividades y creación de espacios que generen un ambiente de trabajo que le ofrezca a sus estudiantes la manera de pensar críticamente.

Imagen 1 Escena de la clase de los profesores en la enseñanza remota.



Fuente: De la investigación

A partir de las observaciones que se realizaron en cada una de las clases de los profesores y los aportes de los referentes Nuñez et al. (2017) y Alquichire y Arrieta (2018) no se evidencia en el desarrollo de sus clases la intención de generar espacios donde se desarrollen las habilidades del pensamiento crítico en el aula: en lo referente a cada una de estas los hallazgos dan cuenta de:

Interpretación: tanto el profesor 1 como el profesor 2 pocas veces logran que los estudiantes decodifiquen y clarifiquen los conceptos trabajados en la clase.

Análisis: esta habilidad no se evidencio en la práctica de ninguno de los dos profesores ya que no se mostró examinación de ideas, detección y análisis de argumentos, solo se limitaron a decir un concepto, a realizar ejemplos y ejercitación del algoritmo de una operación o concepto básico.

Evaluación: en este caso el profesor1 intento en algunas clases fomentar esta habilidad evaluando la credibilidad y calidad de los argumentos presentados por sus estudiantes en tareas y ejemplos, sin embargo, no logra inducir a un buen razonamiento reflexivo a sus estudiantes. Con respecto al profesor 2 la manera cómo evalúa en varias ocasiones es generando actividades de ejercitación mas no de comprensión, interpretación o análisis.

Inferencia: no hay evidencia de conjeturas frente a cualquier actividad realizada y a partir de estas no se logra observar obtención de conclusiones de ningún tipo.

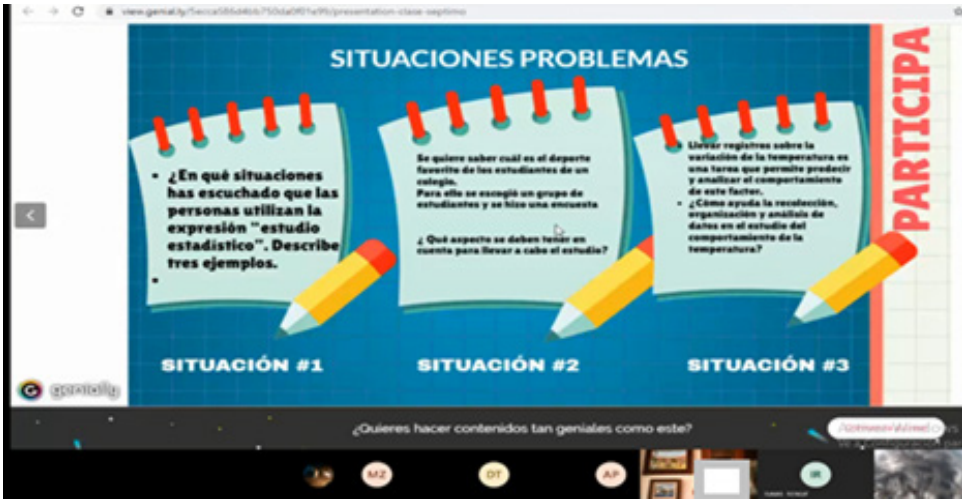
Explicación: En algunos encuentros ambos profesores intentaron que sus estudiantes describieran la forma, los métodos y resultados adquiridos en sus compromisos o actividades se evidencia poca participación por parte de los estudiantes cuando se les pide que argumente o expliquen un proceso.

Autorregulación: En la práctica de ambos profesores no se incluye la auto- examinación y auto- corrección.

Con base en el análisis de esta información desde los procesos desarrollados por los profesores en cada una de sus clases y la participación de los estudiantes en el proceso, se resalta la importancia del rol del docente al momento de incentivar cada una de las habilidades de pensamiento crítico descritas anteriormente. A partir de cada una de las observaciones realizadas se plantea una propuesta de secuencias didácticas donde se incluyen cinco actividades, presentadas a los dos profesores de séptimo y noveno, validándose la apropiación y desarrollo del pensamiento crítico en el aula de clases desarrollar habilidades de pensamiento y poder lograr desarrollar competencias básicas en los estudiantes.

En la ***actividad 1***, se generan espacios donde el estudiante pueda comprender y expresar el significado de una situación específica, de esta forma se busca promover la interpretación y el análisis mediante un conjunto de situaciones problemas que se toman como ideas previas (Imagen 2), el docente realiza cuestionamientos que permitirán que el estudiante participe activamente y reflexione sobre las situaciones presentadas y pueda inferir y tener buenos argumentos en sus conclusiones planteadas.

Imagen 2 *Situaciones de aprendizaje propuestas clases remota*



Fuente: De la investigación.

En la ***actividad 2*** mediante preguntas y videos (Imágenes 3 y 4 el docente busca que el estudiante pueda identificar correctamente los datos necesarios para poder lograr conclusiones a partir de los conceptos, lo que permitirá que pueda inferir y explicar de manera acertada los resultados adquiridos.

Imagen 3 Actividad en clases remota.

Fuente: De la investigación

En la ***actividad 3 y 4***, el docente será un guía en el proceso de evaluación y calidad de argumentos de sus estudiantes por medio de una serie de situaciones problemas donde permitirá que se cuestione la credibilidad de las respuestas de sus compañeros y de esta manera llegar a que estos logren evaluar e inferir diferentes representaciones y puntos de vistas (Imagen 4).

Con la ***actividad 5*** se pretende que el estudiante emplee habilidades de análisis y evaluación luego que el docente lo lleve a la interpretación de lo conocido y desconocido permitiendo de esta manera a través de interrogantes lograr que el estudiante se auto-examine y auto-corrija sus propios resultados.

Teniendo en cuenta, la planeación, organización, seguimiento y virtualidad de las clases se diseñó un plan de clases para séptimo grado el cuál fue compartido con el profesor1 para que este ejecutará en la temática de medidas de tendencia central. Estas clases fueron diseñadas con el fin de incentivar la participación constante del estudiante, el desarrollo de habilidades del pensamiento crítico y construcción del conocimiento. En el diseño de estas secuencias de actividades se tuvo en cuenta plantear acciones que permitan el mejoramiento del aprendizaje, para ello se siguió la propuesta del Ministerio de Educación Nacional en Colombia, a través de una caja de materiales que se proponen en el documento llamado Siempre E; donde se propone tres momentos específicos que se relacionan en las orientaciones pedagógicas se implementó en la clase del profesor1, un espacio de reflexión para llevar acabo el diseño de la clase, la ejecución y análisis de las actividades que se lograron generar en este espacio.

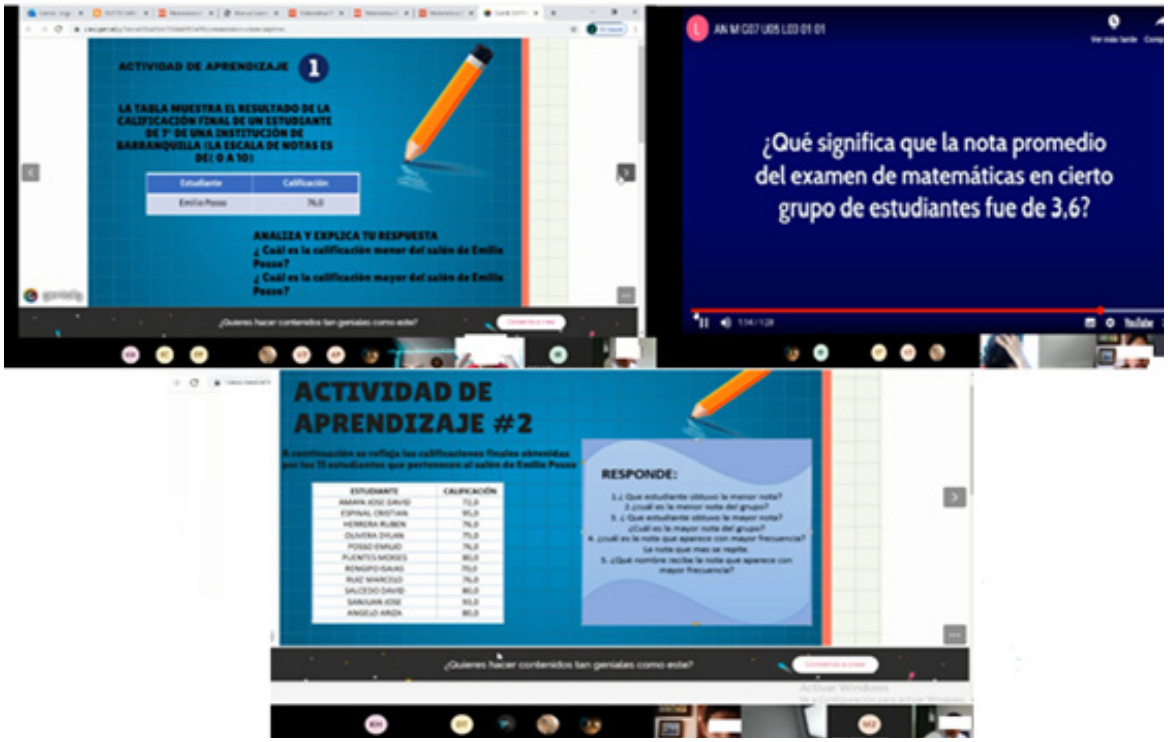
El primer momento de esta clase se motiva a los estudiantes a dar a conocer sus saberes previos motivándolos frente a la temática de medidas de tendencia central, los cuáles se pueden desarrollar mediante preguntas enfocadas a situaciones problemas con el fin de que se involucren de manera constante y pueda justificar y comprender sus aportes y el de sus compañeros. Con estos interrogantes el docente tiene la oportunidad de conocer los conocimientos previos y la comprensión por parte de los estudiantes de la temática a tratar y de esta manera visionar el logro del aprendizaje propuesto.

Momento de estructuración y práctica: Para este momento de la clase se proponen actividades de aprendizajes diversas con el fin de que el estudiante, observe, interprete, comprenda, analice y logre identificar un concepto a partir de su propia reflexión. En esta parte de la clase el docente será un orientador y realizará intervenciones en momentos específicos para aclarar la conceptualización de cada una de las medidas de tendencia central (moda, media o promedio

y mediana) o comentar alguna participación de sus estudiantes,

En las actividades de aprendizaje propuestas (N°1, N°2, N°3 Y N°4) a partir de la observación del contenido proyectado y compartido en pantalla; se tiene como finalidad que el grupo en general, pueda reconocer ¿cuántas? y ¿cuáles? son las medidas que se utilizan para describir el comportamiento de un conjunto de datos cuantitativos. En este sentido crear un ambiente de participaciones constantes, donde se despierte el sentido analítico y común de los estudiantes, así como la conexión concreta e intervenciones relacionadas directamente con el tema en discusión (Imagen 4); para el caso la Moda, Media o promedio y Mediana.

Imagen 4 *Actividades de aprendizaje clases remotas.*



Fuente: *De la investigación*

En cada una de estas actividades, se encuentran ejercicios prácticos donde se ejercitará la parte procedimental de cada medida, luego de haber comprendido y logrado por ellos mismo conceptualizar la temática.

Momento de transferencia y valoración: Finalmente, para culminar la clase el docente debe formular preguntas y situaciones problemas a sus estudiantes con el fin de indagar la claridad de estos con respecto al objetivo de aprendizaje. De esta manera expresa curiosidad por conocer lo aprendido, en lugar de responder mecánicamente a sus estudiantes. La sección se cierra asignando una actividad de aprendizaje que realizar en la casa; para colocar en práctica lo visto y desarrollado.

Los resultados obtenidos en esta investigación permiten inferir que al utilizar las secuencias didácticas no se adquiere por completo pensamiento critico ya que debe ser constante, pero si se favorece el desarrollo de las habilidades del pensamiento tales como interpretación, análisis, explicación, inferencia, evaluación, autorregulación a través de actividades (Imagen 5) que generen e involucren al estudiante activamente.

Imagen 5 *Actividades de aprendizaje clases remotas*

Fuente: *De la investigación*

DISCUSIÓN.

Dados que los efectos que se identificaron fueron aumento en las habilidades del pensamiento crítico tales como la interpretación, análisis, inferencia, evaluación, explicación y autorregulación, se observó la modificación del discurso de los profesores, su actuación e interacción en el aula, lo cual se relaciona con lo planteado por Tamayo et al. Zona y Loaiza (2015) cuando se refieren a que el actuar del maestro en el aula de clases incide directamente en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes, complementando la importancia del rol del maestro y la didáctica de su practica en el proceso de enseñanza.

Teniendo en cuenta que para fortalecer la didáctica del pensamiento crítico y sus habilidades es indispensable pensar en un aprendizaje activo que permita la construcción del conocimiento (Paul y Elder 2008), manifiestan la importancia que tiene el asimilar las temáticas o conceptos iniciales para que posteriormente se pueda aplicar y analizar el valor de los conocimientos adquiridos, de ahí la importancia que le damos al papel del docente en cuanto a la creación de espacios y estrategias que permitan promover este tipo de pensamiento, por lo tanto es indispensable (Facione 2007) incentivar un valor crítico, que inicia de un proceso de exploración de la curiosidad, agudeza mental, adquisición de información fiable y confiable para que la meta de enseñanza pueda favorecer al aprendizaje de las matemáticas y el desarrollo de las habilidades del pensamiento crítico.

Es importante señalar que el pensamiento crítico se debe despertar e incentivar constantemente, en el caso de ambos docentes cada uno desde su temática a trabajar realiza preguntas a sus estudiantes sin generar ningún tipo de reflexión crítica y de esta manera no se logra involucrar a todos sus estudiantes conectados en línea, con esto es importante señalar a Merchán (2012), Camargo y Useche (2015) cuando menciona que para fomentar el pensamiento crítico se deben generar preguntas debido a la relevancia que tienen como herramientas especificas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Siendo así, en el diseño de secuencias didácticas se requiere que involucren interrogantes que conlleven y le exijan a los estudiantes la capacidad de discernir, analizar, evaluar, inferir, comprender y sobre todo le permita profundizar en la búsqueda de nueva información. De esta manera se hace necesario plantear preguntas que no sean solo de evaluación de teoría; es decir, se debe buscar que el estudiante verifique sus argumentos utilizando fuentes claras y precisas que le ayuden a dejar de un lado el uso constante del libro o cuaderno y así pueda generar operaciones mentales que le ayuden a crear y descubrir nuevos conocimientos.

En todo este proceso juega vital importancia la planeación que realiza el docente para implementar en sus clases, señalando en este punto a Chongy Marcillo (2020) refiriendose a que las actividades deben ser innovadoras recomiendan cambiar lo tradicional por contenidos que permitan obtener un aprendizaje eficaz tal como se busca con las secuencias didacticas planteadas en esta investigación; resaltando que en la búsqueda del desarrollo de habilidades del pensamiento crítico se genereraron cinco actividades y que no solo con la implementacion de estas se desarrolla completamente, recordemos que debe ser permanente, constante y dinamica para poder tener un impacto general.

Este articulo presenta contribuciones positivas para el contexto educativo en el cual se encuentran vinculados los profesores de matemática y los estudiantes de séptimo y noveno

grado de una institución privada de Barranquilla, pues les permite identificar y potencializar aspectos sobre fortalecimiento de habilidades del pensamiento crítico desde su praxis en el aula de clases.

CONCLUSIONES .

Es de vital importancia que en el aula de clase se conciba un ambiente reflexivo, crítico y confortable por parte de los docentes y de sus estudiantes. Por lo tanto, es fundamental realizar una excelente preparación y planeación de actividades que generen la construcción de un conocimiento integral donde se involucre de manera activa en el proceso de enseñanza y aprendizaje las participaciones del estudiante y docente; para que de esta manera se pueda generar una mejor comprensión y asimilación de las temáticas que se quieren trabajar en el aula de clase y se logren los objetivos y aprendizajes esperados.

El objetivo general de la presente investigación fue caracterizar las practicas del docente de matemática en su incidencia en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes. Los efectos fueron notables a través de las observaciones que se realizaron durante todo el proceso investigativo donde se pudo percibir cambios en las estrategias y planeaciones realizadas por los docentes.

Los resultados aportados en esta investigación dan muestra de lo necesario que es vincular de manera clara y seguida al estudiante con el desarrollo del pensamiento crítico y sus habilidades (interpretación, análisis, inferencia, explicación, evaluación, autorregulación) desde la práctica del docente en este caso en el quehacer del docente de matemáticas. Por lo tanto, aplicar el diseño de estas tareas didácticas en matemáticas posibilita la asimilación del aprendizaje y a la innovación por parte de los docentes de salir de la rutina y proponer nuevos ambientes donde la participación de sus estudiantes sea activa y permanente durante la clase.

REFERENCIAS

Aguilar, L., Alcántara, I., & Braun, A. (2020). Impacto del Pensamiento Crítico en las habilidades para el campo laboral. Revista de investigación en ciencias sociales y humanidades, Vol. 7 N°. 2, 2020, págs.166-174.

Alquichire,S. L., & Arrieta J. C. (2018). Relación entre habilidades de pensamiento crítico y rendimiento académico. Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación, Vol. 9 N°. 1, 2018, págs.28-52.

Álvarez,C & San Fabian J. L. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. Gazeta de Antropología, Vol. 1, N°.28, 2012 , págs.1-12.

Arévalo,V.E., (2015). ¿Cómo se enseñan las matemáticas en la escuela primaria? XIV CIAEM - IACME. Conferencia Interamericana de Educación Matemática, págs.1-12. Chiapas, México.

Ayola,M. Y. & Moscote E. M. (2018). Pensamiento Crítico, estrategias para estimularlo e incidencia en la práctica pedagógica en el programa de licenciatura en educación infantil de la Univeridad de la Guajira. Revista Boletín Redipe, Vol. 7 N°.10, 2018, págs. 147-166.

Camargo, L., & Useche, J. (2015). Las preguntas como herramientas intelectuales para el desarrollo de un pensamiento crítico. Revista electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social, N°. 20, 2015, págs.145-156.

Campos, D. R. (2020). Pensamiento crítico y el aprendizaje de la matemática en estudiantes

ingresantes a la universidad. Revista EDUSER, Vol. 7, N°.2, 2020, págs. 82-94.

Cangalaya, S. L. (2020). Habilidades del pensamiento cítico en estudiantes univeritarios a través de la investigación. Desde el Sur, Vol.12, N°.1, 2020, págs. 141-153.

Caradonna, L. (2017). Aprendizaje significativo: Felicidad, motivación y estrategias de los docentes. Tesis Doctoral.

Chong-, P. G. & Marcillo,C.E. (2020). Estrategias pedagógicas innovadoras en entornos virtuales de aprendizaje. Dominio de las Ciencias, Vol.6, N°.3, 2020,págs 56-77.

Facione, P. (2007). Pensamiento Crítico:¿Qué es y por qué es importante? Obtenido de Versión 2007 en Español: http://www.eduteka.org/PensamientoCriticoFacione.php

Febres C , M., Alirio P.Á & Africano G.B. (2017). Las pedagogías alternativas desarrollan el pensamiento crítico. Educere, La Revista Venezolana de Educación, Vol.21, N°.69, 2017, págs. 269-274.

Frías G.M., Haro Á, Y. & Artiles O. I. (2017). Las habilidades cognitivas en el profesional de la Información desde la perspectiva de proyectos y asociaciones internacionales. Investigación Bibliotecológica, Vol.31, N°.71, 2017, págs.201-218.

Gavilanes, E. G.& Benavides-S,J. (2018). Desarrollo Del Pensamiento Crítico en los estudiantes a traves de del proceso de enseñanza- aprendizaje de la asignatura lengua y literatura. ROCA. Revista científico - educacional de la provincia Granma., Vol.14, N°.1,2018, págs. 2-11.

Jiménez E. A, Limas, L.J. & Alarcón, J. E. (2016). Práticas Pedagógicas Matemáticas de Profesores de una Institución Educativa de Enseñanza Básica y Media1.Praxis&Saber,Vol.7,N°.13,2016, págs 127-152.

Llinares, S. (2011). Tareas matemáticas en la formación de maestros.Caracterizando perspectivas. Revista de Didáctica de las Matemáticas, Vol.78, 2011, págs, 5-16.

López A,G. (2012). Pensamiento crítico en el aula. Revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo, N°.22, 2012, págs, 41-60.

López Q,G. (2014). La ensenañza de las matemáticas, un reto para los maestros del siglo XXI. Praxis Pedagógica N°.15, 2014, págs,55-76.

Mackay C, R., Franco C. D & Villacis, P. W. (2018). El pensamiento crítico aplicado a la investigación, Universidad y Sociedad, Vol.10, N°.1, 2018, págs, 336-342.

Merchán Price, M. S. (2012). Cómo desarrollar los procesos del pensamiento crítico mediante la pedagogía de la pregunta. Actualidades Pedagógicas, Vol.1, N°.59, 2012, págs.119-146.

Miranda, C. (2003). El Penamiento Crítico En Docentes De Educación General Básica En Chile: Un Estudio De Impacto. Estudios Pedagógicos N°29, 2003, págs.39-54.

Nuñez, S., Ávila, J., & Olivares, S. (2017). El desarrollo de pensamiento crítico en estudiantes universitarios por medio de aprendizaje basados en problemas. Revista iberoamericana de educación superior, Vol.8, N°.23,2017,págs. 84-103.

Parra F, K. (2014). El docente y el uso de la mediación en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Revista de Investigación, Vol. 38, N°.83, 2014, págs.155-180.

Richard , P. & Linda. E. (2003). La mini guía para el pensamiento crítico: conceptos y herramientas. EEUU: Fundación para el pensamiento crítico. Recuperado el 26 de septiembre de 2020, de http://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-ConceptsandTools.pdf

Rodríguez, M. E. (2013). La educación matemática en la con-formación del ciudadano. TELOS. Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales, Vol. 15,N°.2, 2013, págs. 215 - 230.

Tamayo A., O. E., Zona, R., & Loaiza Z, Y. E. (2015). El pensamiento crítico en la educación. Algunas categorías centrales en su estudio. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos(Colombia),Vol. 1, N°.2, 2015, págs.111-133.

Yasaldez , E., Osorio, L., & Zuluaga, L. (2018). El desarrollo de pensamiento crítico en ciencias naturales con estudiantes de básica secundaria en una Institución Educativa de Pereira - Risaralda. Diálogos sobre investigación. Temas actuales de investigación educativa, Vol.9, N°.6, 2018, págs. 1-24.

3

REFLEXIONES Y DESAFÍOS: EL CASO DE LA ETNOEDUCACIÒN EN LOS TERRITORIOS ANCESTRALES DEL PUEBLO ZENÚ EN CÓRDOBA.

REFLECTIONS AND CHALLENGES: ETHNOEDUCATION IN THE ANCESTRAL TERRITORIES OF THE ZENÚ PEOPLE IN CÓRDOBA

Dairo Emiro Buelvas Otero[1]

Universidad Metropolitana de Educación,
Ciencia y Tecnología UMECIT-Panamá

[1] Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología UMECIT-Panamá
Montería Córdoba Colombia
daybuelvas31@gmail.com ORCID 0000-0002-8634-6242 Móvil 3156803664. Magister en Desarrollo y Cultura de la Universidad Tecnológica de Bolívar. Licenciado en Ciencias Sociales, egresado de la Universidad de Córdoba. Docente por más de 18 años en instituciones educativas de carácter públicas y privadas a nivel de educación media y superior. Docente de Ciencias Sociales en la básica secundaria y media en la zona rural de Montería, en la Institución Educativa La Poza de carácter público rural mixta.

RESUMEN

A partir de la Constitución Política de Colombia de 1991 se inició un proceso de reconocimiento de los derechos de las comunidades étnicas de Colombia, en donde se consagró entre otras cosas, como el Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural. Este logro se convirtió en una gran conquista legal, especialmente en lo relacionado con el derecho de los pueblos indígenas a una educación inclusiva en materia de su legado histórico y su acervo cultural. Se pudo constatar que la etnoeducaciòn como instrumento para la preservación de su cultura ancestral no está siendo del todo implementada en las instituciones educativas ubicadas en los territorios ancestrales de la etnia Zenú. Esto se evidenció, a partir de información obtenida de la comunidad de los territorios ancestrales recurriendo a la técnica grupo focal mediante entrevistas en profundidad y comunicación personal con miembros de la comunidad educativa como docentes y estudiantes mediante cuestionario intencionado, relacionadas con el acervo histórico cultural de la etnia Zenú.

Pero también se recurrió al análisis de documentos que para este caso fueron los PEI Proyecto Educativo Institucional que son la hoja de ruta de las instituciones educativas. La revisión y análisis de estos documentos dio como resultado una única tendencia, todas las instituciones aquí relacionadas adolecen en su carta de navegación institucional del componente de educación étnica, muy a pesar de estar ubicadas en territorios ancestrales de la cultura Zenú, lo cual priva a estas comunidades de conocer y preservar el legado de su acervo histórico cultural.

PALABRAS CLAVES: Etnoeducaciòn, cultura ancestral, territorio, legado histórico, etnia zenú

ABSTRACT

Since the 1991 Colombian Political Constitution, a process of recognition of the rights of Colombia's ethnic communities began, where it was enshrined, among other things, as the State recognises and protects ethnic and cultural diversity. This achievement became a major legal conquest, especially with regard to the right of indigenous peoples to an inclusive education in terms of their historical legacy and cultural heritage. Ethno-education as an instrument for the preservation of their ancestral culture was not fully implemented in educational institutions located in the ancestral territories of the Zenú ethnic group. This was evidenced, from information obtained from the community of ancestral territories using the focal group technique through in-depth interviews and personal communication with members of the educational community as teachers and students through intentional questionnaire, related to the historical cultural heritage of the Zenú ethnic group.

But it was also used to analyse documents which in this case were the PEI Institutional Educational Project that are the roadmap of educational institutions. The review and analysis of these documents resulted in a single trend, all the institutions related here live in their institutional navigation letter of the ethnic education component, despite being located in ancestral territories of Zenú culture, which deprives these communities of knowing and preserving the legacy of their historical cultural heritage.

KEYWORDS: Ethno-education, ancestral culture, territory, historical legancy, zenú etnic group

INTRODUCCIÓN

Frente a una deuda histórica con las comunidades étnicas que integran la nación colombiana, la Constitución Política de Colombia de 1991 hace justicia, haciendo un reconocimiento a las comunidades étnicas de Colombia, consagrando en el artículo 7 de esta Constitución, como el

Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural. A través de este artículo, se le brinda reconocimiento constitucional de identidad a las comunidades étnicas entre las que se incluyen no sólo a los pueblos indígenas, sino también las comunidades afrocolombianas, raizales del Archipiélago de San Andrés, y el pueblo Rom[2] , siendo este el panorama, sobre el que se coloca el imperativo del reconocimiento de sus derechos, representados entre otras cosas por su autonomía en cuanto a su territorio, educación, ritos, costumbres y en general su cultura, y que son temas obligados en la agenda de construcción de políticas públicas étnicas y culturales, al igual que la implementación de acciones de la sociedad civil con miras concientizar a la sociedad con relación al respeto y promoción de estas caracterizaciones culturales.

De esta forma, y para el caso específico de los pueblos indígenas, se reconocen diferentes herramientas institucionales que se generan como los Planes Integrales de Vida de los Pueblos Indígenas, los cuales recogen los alcances normativos nacionales e internacionales en lo que respecta a la protección y promoción de sus derechos (Programa Presidencial para la Formulación de Estrategias y Acciones para el Desarrollo Integral de los Pueblos Indígenas de Colombia, 2012), entre los que se encuentran la Constitución Política de Colombia, la Ley 21 de 1991 y/o Convenio 169 de la OIT, la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas de 2007, y la Ley 152 de 1994 Orgánica de los Planes de Desarrollo en la que se consigna en su artículo 31 que:

> las autoridades de la entidades territoriales indígenas definirán los alcances y los procedimientos de elaboración, aprobación, ejecución, evaluación y seguimiento de los planes, de acuerdo con sus usos y costumbres, atendiendo los principios generales de esta Ley y haciendo compatibles los tiempos de presentación y la articulación con los procesos presupuestales, de tal manera que se logre la coordinación de la planeación con las autoridades de las demás entidades territoriales y con la nación.

Sin embargo, en la práctica este conjunto de reconocimientos y beneficios que la ley otorga, que pueden servir como instrumentos para la revitalización de su legado histórico cultural en aras de la construcción de una fuerte identidad de su acervo cultural como pueblos indígenas, estaría presentando inconvenientes en el contexto educativo, ya que no se han tomado en su totalidad las decisiones que se deben tomar al interior de algunos grupos étnicos, algunos entes territoriales y muchas instituciones educativas de carácter público en materia de inclusión respecto a la implementación de educación étnica. Al punto que, en la actualidad en su gran mayoría, los grupos étnicos no reciben una educación articulada o relacionada con su legado histórico cultural.

MÉTODO .

Se desarrolla esta investigación desde un enfoque metodológico que es fundamentalmente cualitativo con algunos aspectos cuantitativos que van en apoyo mediante instrumentos de este enfoque buscando un nivel de profundidad descriptivo. De igual forma se apoya en fuentes de carácter documental como libros y diversos documentos como los Proyectos Educativos Institucionales PEI de algunas instituciones educativas ubicadas en territorios ancestrales, y fuentes testimoniales.

[2] Los gitanos, romaníes, roma, cíngaros o rom son una comunidad o etnia originaria del subcontinente indio. Mediante el decreto 2957, del 6 de agosto de 2010, el Estado colombiano reconoce que los gitanos tienen una identidad propia y mantienen una conciencia étnica particular.

La técnica para recolección de información será el grupo focal, la comunicación personal con miembros y autoridades de la comunidad recurriendo a la entrevista semi estructurada.

Igualmente se realizarán entrevistas en profundidad a miembros de la comunidad educativa como docentes y estudiantes ubicados en territorios ancestrales. Se les aplicara una entrevista basada en un cuestionario intencionado relacionado con el acervo histórico cultural de etnia Zenú, educación y etnoeducaciòn.

También se recurrió a la revisión documental de cierto número de Proyectos Educativos Institucionales PEI de algunas instituciones educativas ubicadas en territorios ancestrales, al igual que el uso de fuentes testimoniales.

Según las características de la investigación, se utilizó un muestreo intencional ya que recayó sobre los descendientes de la cultura Zenú y sobre la comunidad educativa ubicada en los territorios ancestrales de la etnia Zenú.

1. Sobre la base de la visibilizacion legal de los pueblos indígenas.

Lo que se pretende precisar con este documento, es que, aunque se hayan creado las condiciones legales y configurado una serie de instrumentos y mecanismos institucionales para suministrar un apoyo a las comunidades indígenas en lo que respecta al derecho a la promoción, revitalización y protección de su legado histórico cultural, asociados a su acervo y territorio, estos no han sido implementados en su totalidad por quienes tienen estas responsabilidades y competencias. Esto permite plantear los siguientes interrogantes: ¿ha sido la Etnoeducación una conquista para la revitalización histórico cultural de los Pueblos indígenas? Y ¿cuál es estado de la etnoeducaciòn en los territorios ancestrales de la cultura Zenú en Córdoba?

Dentro de este orden de ideas, y para abordar de forma más amplia lo anterior, este estudio se enfoca en el caso particular de los descendientes de la cultura Zenú ubicados en los territorios ancestrales de esta etnia en el departamento de Córdoba y la disyuntiva entre etnoeducaciòn y educación occidental. Para mayor claridad al respecto, conviene abordar a continuación la evolución, logros y alcances en materia de protección de los pueblos indígenas.

Acudir al recurso del holismo ha sido un instrumento necesario para la comprensión de este proceso de colectivización de las comunidades indígenas que actualmente se autorrecocen como etnias, a pesar que sus intereses no sean iguales en todas las circunstancias, ni se enfatice en ellos con la misma intensidad. Ahora bien, se entiende por holismo al "todo" o "totalidad". Es una posición metodológica y epistemológica que propone como los sistemas de todo tipo (sociales, lingüísticos y otros) y sus particularidades deben ser abordados y analizados como un todo en su conjunto y no desde su partes o componentes. Su estudio en la integralidad determina como se manifiestan sus componentes y así explica la urdimbre de su funcionamiento. En este sentido, la comunidad Zenú es analizada como un todo en sus partes costumbres, ritos, artesanías, gastronomía, sistema de valores, sistemas productivos y sistemas de enseñanza. El holismo considera que el todo es un sistema mucho más complejo que la suma de sus partes integrales, aquí no cabe la individualidad sino lo colectivo.

Al recurrir al recurso del holismo, no se puede aseverar que todo proceso etnizante tiene que ser holista. Tomado el holismo como, algo regresivo por reducir la posibilidad de observar la hibridez de ciertos elementos estructurales que afectan a varios grupos subordinados, además es importante reconocer que, bajo ciertas circunstancias, especialmente en el momento de puesta en marcha un proceso de colectivización, él cumple un papel positivo en la articulación

del colectivo y en la promoción de la pertenencia, dados los acervos culturales, históricos, narrativos y simbólicos a los que suele recurrir. Con todo, es imperativo evaluar los límites del holismo e, incluso, del etnicismo, más allá del momento de arranque de los procesos, cuando se muestre que la capacidad de agencia de los colectivos requiera instrumentalizar alianzas políticas que presuponen más complejas valoraciones críticas de las condiciones de subordinación social; algo que emergerá finalmente en el fragor de lucha de sectores que optaron por una colectivización étnicamente orientada, cuando su subordinación podría estar siendo determinada más por su color de piel, o por su origen de clase, que por su carácter de etnia.

La evolución de la humanidad ha sido inherente a la evolución de las culturas, estas se desarrollan en distintas instancias, en distintos territorios y tiempos y se encuentran relacionadas entre sí de diferentes formas ya sean cosmogónicas, filosóficas y tecnológicas. Todas las culturas en su complejidad poseen un gran valor ya que han aportado a la sociedad una infinidad de saberes ancestrales, ellas tienen su propia forma de pensar, de ser, aceptarse, conocerse, generar conocimiento, relacionarse y apropiarse de su medio natural y organizarse para permanecer vigentes, junto con los elementos constitutivos de su riqueza, su legado y en especial los caracteres que le dan una identidad propia. Para Escobar, Arturo 2011.

> La identidad es una articulación particular de la diferencia. Las identidades son el producto de discursos y prácticas que son profundamente históricas, y por lo tanto se encuentran siempre dentro de una economía del poder (...) Hay una constante ida y vuelta entre la identidad, la practica contenciosa local y las luchas históricas que le confieren a la construcción de identidad un carácter dinámico.

En tal sentido, la identidad de los grupos étnicos indistintamente si son indígenas, negros, raizales o Rom, son los rasgos normales de su cotidianidad, que con sus códigos y simbologías le dan sentido y significado a su cultura, que son diferentes a los de otras culturas de manera casi imperceptible pero que tienen ricos valores de gran trascendencia para el desarrollo de la humanidad. Toda esta construcción cultural, ese conglomerado de saberes e instituciones desarrolladas constituyen el acervo cultural, ese legado histórico que debe ser salvaguardado para su perpetuidad, en donde la etnoeducaciòn entra a jugar un papel fundamental sin entrar en conflicto con la dinámica de la globalización.

Las comunidades indígenas buscan en la actualidad preservar toda la construcción cultural que han elaborado a lo largo de los tiempos y que ha pasado por muchas generaciones, pero que además han sido objeto de ataques hasta la destrucción durante todos los procesos invasivos y de desterritorialización por parte de los europeos y por las elites locales, y la imposición de la cultura occidental. Por tal razón se busca que todo este constructo, sea trasmitido sistemáticamente a través de la etnoeducaciòn, entendiendo que esta es un proceso educativo que dinamizan los grupos étnicos y en especial los pueblos indígenas que para el caso de Colombia según el Banco Mundial 2013 equivalen a 83 pueblos, que integran la nacionalidad colombiana, siendo uno de los países latinoamericanos con mayor diversidad étnica y cultural. En su práctica cultural estos pueblos a través de la etnoeducaciòn y según sus propias características, principios, métodos, estrategias y objetivos, incitan a sus miembros a la toma de decisiones para su trasformación política, social, económica y territorial, agenciando proyectos para su revitalización cultural y conservación de su cultura y su historia.

Esa equivocada tendencia que ha existido, la de ignorar e invisibilizar la evidente existencia de pueblos indígenas, afrodescendientes y demás minorías étnicas bajo la óptica del imperativo de la cultura occidental. En la actualidad gracias a los cambios en la política de inclusión, la legislación y las constantes movilizaciones de los pueblos afectados, esta situación ha tenido un viraje positivo en cuanto a la restauración de sus derechos colectivos y gracias a ello, los

cambios han tenido sus efectos y se ha logrado visibilizar a esta población y articular sus realidades con la dinámica del resto de la población, sin desconocer el fenómeno de la hibridez en los términos de García Canclini (2013).

> La hibridación, como proceso de intersección y transacciones, es lo que hace posible que la multiculturalidad evite lo que tiene de segregación y pueda convertirse en interculturalidad. Las políticas de hibridación pueden servir para trabajar democráticamente con las divergencias, para que la historia no se reduzca a guerras entre culturas, como imagina Samuel Huntington. Podemos vivir en estado de guerra o en estado de hibridación.

Está claro que ellos existen y son sujetos de derechos así estos muchas veces sean ignorados, esto no les quita su papel de actores cada vez más activos y visibles de nuestra sociedad. En tal sentido ha habido varios avances significativos que han permitido ciertos cambios favorables para estos pueblos, iniciando por el hecho de agenciar su educación ancestral. Respecto a esto, Lilia Triviño Garzón y Libio Palechor Arévalo (2006) manifiestan:

> En Colombia encontramos una gran diversidad lingüística y cultural, manifiesta en 87 grupos indígenas, que hablan 65 lenguas y conforman el 1.75% de la población nacional. Igualmente encontramos un gran porcentaje de población afrodescendiente que constituye más del 18% de la población nacional; en dos casos específicos de dicha comunidad, se hablan lenguas criollas: el creole, en San Andrés y Providencia, y el palenquero en San Basilio de Palenque, cerca de Cartagena. También se encuentra el pueblo rom o gitano que recientemente empieza a visibilizarse en la gran complejidad étnica del país.

En este ambiente diverso, la etnoeducaciòn es una construcción reciente, si se tiene en cuenta que en Colombia se empieza a hablar formalmente de esta modalidad educativa en la década de los '80 con la resolución 3454 de 1984, en cuyo artículo Nro.1 se expresa: "Los programas para la educación formal de las Comunidades Indígenas del país se orientarán y desarrollarán de acuerdo con la guía o lineamientos formulados por el Ministerio de Educación Nacional, enmarcados dentro del enfoque definido como ETNODESARROLLO y su componente educativo denominado ETNOEDUCACIÓN". En consecuencia, la etnoeducaciòn es una estrategia derivada de los planteamientos conceptuales del antropólogo mexicano Bonfil Batalla, que se retoman para promover un desarrollo propio dentro de las comunidades indígenas. Hoy en día, podemos apreciar que el concepto marcado por lo indígena se abre a la diversidad y convoca a diferentes poblaciones, lo que genera nuevos retos y problemáticas a nivel del ser y el hacer de la misma.

La intención no es anteponer la identidad y la cultura al desarrollo, ni anteponer una cultura sobre otra, sino establecer una relación armónica que promueva el desarrollo sin atentar contra los intereses locales, colectivos y ambientales de determinado grupo, situación que se puede subsanar a partir de la alternativa del etnodesarrollo, haciendo referencia a lo étnico porque generalmente en nuestro contexto geográfico caso Colombia, se adelantan iniciativas y proyectos sin mediar las potencialidades negativas que pueda generar cualquier proyecto en lugares ocupados por grupos étnicos sin que los resultados de las consultas previas sean determinantes, por lo que se debe recurrir a otras instancias de participación ciudadana para lograr la salvaguarda de los núcleos étnicos y los nichos ecológicos integrantes de los territorios ancestrales de las diferentes etnias. La garantía de una experiencia exitosa en el contexto del etnodesarrollo, definitivamente es el componente etnoeducaciòn. Como lo expresa Bonfil Batalla G. (1982).

> Si por etnodesarrollo se entiende el ejercicio de la capacidad social de un pueblo para construir futuro, aprovechando para ello las enseñanzas de su experiencia histórica y los recursos reales y potenciales de su cultura, de acuerdo con un proyecto que se defina según sus propios valores y aspiraciones, entonces el proceso de etnodesarrollo exige el cumplimiento de un cierto número de condiciones y requisitos de diversa índole.

Es precisamente la etnoeducaciòn uno de estos requisitos y elemento fundamental del etnodesarrollo, por tal razón, el significado etnoeducaciòn ha adquirido una gran importancia en los últimos tiempos y se debe a las propias comunidades, sus autoridades indígenas y todos aquellos que de una u otra forma han sido solidarios con este tema, en contraposición a la histórica posición del Estado de delegar y transferir la educación de los pueblos indígenas a evangelistas y misioneros, es decir, el estamento eclesiástico que representaba la oficialidad y que con la constitución de 1886 y la firma del Concordato en 1887 entre el Estado colombiano y la Santa Sede se reafirmó el dominio y las relaciones de poder que dejaba a la iglesia como agente adoctrinador y administrador de la educación de los pueblos indígenas. Pero este escenario cambio con la constitución de 1991, no sin antes pasar por un proceso de construcción y organización de las comunidades indígenas.

Los grupos indígenas, afrodescendientes y demás minorías étnicas, inician una lucha con el Estado colombiano, en un intento por lograr el respeto de su diferencia y su otredad. Fueron los pueblos indígenas, reunidos en la Organización Nacional Indígena de Colombia ONIC, como principal organismo que agrupa y representa a los pueblos indígenas de Colombia, fundada en 1982 en el marco del Primer Congreso nacional Indígena cuyos principios fueron Unidad, Tierra, Cultura y Autonomía, quienes presionaron para conseguir la viabilidad de un proyecto etnoeducativo.

Cabe destacar de estos principios del congreso nacional Indígena lo relacionado con el territorio, que es en la actualidad la fuente más generadora de conflictos entre las comunidades indígenas, los grandes terratenientes y el Estado por el reclamo permanente de los pueblos indígenas de su territorio ancestral. Todos los hechos históricos y culturales se desarrollan en un espacio geográfico denominado territorio, es el respeto por el ambiente del territorio el que ayuda a construir identidad y a construir acervo histórico, por tal razón es indispensable relacionar en este análisis la categoría territorio para poder así comprender los anhelos y aspiraciones de los pueblos sobre su territorio ancestral , su cultura y su historia y a la vez comprender la estructura actual de las formas socio-espaciales del territorio y su importancia para la construcción y vitalización de su proyecto de pueblo étnico. Gustavo Montañez y Ovidio Delgado (1998) consideran que:

> Toda relación social tiene ocurrencia en el territorio y se expresa como territorialidad. El territorio es el escenario de las relaciones sociales y no solamente el marco espacial que delimita el dominio soberano del Estado; también manifiestan que el territorio o es un espacio de poder, de gestión y de dominio del Estado, de individuos, de grupos y organizaciones y de empresas locales, nacionales y multinacionales.

Así pues, el territorio como espacio fundamental y como un elemento importante en la construcción de una cultura se constituye en el eje ordenador de esta y su historia, por lo tanto, estará ligado a un proyecto etnoeducativo. Por otro lado, la relevancia de un proyecto etnoeducativo es de gran importancia para las comunidades indígenas, porque les permite mantener sus raíces, su legado, su historia y esto se logra solo a través de su propia enseñanza, así de esta forma se pueden mantener sus costumbres y tradiciones y lógicamente el respeto por su forma de ver el mundo. No fue un proceso rápido y sencillo, sigue en construcción, pero fueron los integrantes de los grupos indígenas y su participación en la Asamblea Nacional Constituyente quienes impulsaron el respeto y aceptación de la diversidad étnica y la multiculturalidad como está registrado en la actual Constitución Política de Colombia, en su título I artículo 7º que establece que "el Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación colombiana".

Para mediados de la década de los 80, el Ministerio de Educación Nacional creó un programa de Etnoeducaciòn. Su política coyuntural en ese instante fue bastante acertada en materia

de capacitación de maestros indígenas, elaboración de materiales educativos a fines con los diferentes grupos, igualmente fueron respaldadas muchas investigaciones de carácter antropológico, lingüístico y pedagógico. Así mismo se evidencio una agresiva y frondosa campaña de difusión.

Es significativo el aporte de la Constitución Política de 1991 ya que en sus artículos 7º, 10º, 13, 27, 63, 68, 70, en materia de educación, se ha convertido en el instrumento más útil para los pueblos indígenas, afrocolombianos, raizales y Rom a los que se recurren frecuentemente. Ha sido gracias a estas instancias legales, que se ha podido restablecer los derechos de los grupos étnicos, con una educación acorde a sus condiciones históricas y culturales en algunas zonas del territorio nacional.

De igual forma, en 1994 se emitió la Ley 115 - General de Educación, que contempla en el capítulo I, articulo 2 los principios de la etnoeducaciòn:

a) **Integralidad**, entendida como la concepción global que cada pueblo posee y que posibilita una relación armónica y recíproca entre los hombres, su realidad social y la naturaleza.

Es fundamental para los grupos étnicos que se tenga presente de manera primordial su educación, sus prácticas comunes propias de su cultura, su vínculo con el territorio ancestral el ambiente y la relación de todo esto con el ser humano. Por tal razón el constructo normativo etnoeducativo manifiesta que la educación está ligada a su ambiente, sus creencias, tradiciones y procesos sociales y productivos y en general a la preservación de su legado histórico cultural.

b) **Diversidad lingüística**, entendida como las formas de ver, concebir y construir el mundo que tienen los grupos étnicos, expresadas a través de las lenguas que hacen parte de la realidad nacional en igualdad de condiciones.

c) **Autonomía**, entendida como el derecho de los grupos étnicos para desarrollar sus procesos etnoeducativos.

La Corte Constitucional, al respecto ha manifestado que la Constitución política de Colombia realza el valor del individuo como sujeto individual de derecho, y a los pueblos como sujeto colectivo de derecho. Estos pueden definir su identidad con base en sus diferencias específicas y en los valores étnicos y culturales concretos, y no conforme a un concepto abstracto y general de ciudadanía.

En otra aparte y sobre el mismo aspecto esta misma Corte Constitucional expresa que los individuos y los pueblos son portadores de características específicas. Son seres únicos y singulares con capacidad de hacer efectivo su propio proyecto de vida, todo lo cual los autoriza a reivindicar para sí su propia conciencia ética. La autonomía implica también, según lo expresa Esther Sánchez Botero "que un pueblo pueda tomar las decisiones que son vitales para su permanencia como grupo, es decir, que deben darse las condiciones para que estas decisiones puedan ser tomadas". Este aspecto es de mucha importancia para los pueblos indígenas, ya que por su naturaleza tienen diferentes formas de gobernarse, de resolver los asuntos y de manejar la autoridad.

d) **Participación comunitaria**, entendida como la capacidad de los grupos étnicos para orientar, desarrollar y evaluar sus procesos etnoeducativos, ejerciendo su autonomía.

Este concepto se refleja en la formulación y planeación de planes educativos y lineamientos curriculares, en los que los grupos étnicos participan directamente tomando decisiones

significativas frente al tipo de educación que debe darse al interior de las comunidades indígenas así de esta forma pueden incorporar, con plena libertad autonomía su identidad y su acervo histórico cultural .

e) **Interculturalidad**, entendida como la capacidad de conocer la cultura propia y otras culturas que interactúan y se enriquecen de manera dinámica y recíproca, contribuyendo a plasmar en la realidad social, una coexistencia en igualdad de condiciones y respeto mutuo.
Inicialmente, la escuela representaba para los pueblos étnicos ya sean indígenas, afrodescendientes o pueblos Rom la pérdida de su identidad y desintegración cultural, debido a la asimilación de la cultura occidental producto del contacto permanente con otras culturas. El Estado corrigió esa deuda histórica reconociendo que la escuela debe tener un componente intercultural y que en tal sentido la escuela debe constituirse tanto como con conocimientos étnicos, como también por los conocimientos de la cultura occidental. Una educación pensada de esta forma y en la práctica combinados de manera tal ambos conocimientos, con misión y visión clara, prepara al individuo a enfrentarse a la cultura occidental, pero también mantendrá el acervo histórico cultural de la comunidad étnica a la que pertenezca, es decir, siempre hará parte de esta, con una idea clara de inclusión y de preservación de su propia cultura, agenciando política y económicamente para esta.

f) **Flexibilidad**, entendida como la construcción permanente de los procesos etnoeducativos, acordes con los valores culturales, necesidades y particularidades de los grupos étnicos.

La flexibilidad como elemento de vital importancia para la etnoeducaciòn, es el que garantiza la educación diferenciada. El respeto y reconocimiento a cada una de las diferentes culturas conlleva a la creación de formas de educación coherentes con los legados culturales de los pueblos indígenas de forma mancomunada con la educación occidental en el marco de la interculturalidad.

Es relevante traer a colación el reconocimiento constitucional de diversidad étnica y cultural. Según la cual la Corte constitucional manifiesta en una Sentencia C-139/96“, la eficacia del derecho a la diversidad étnica y cultural y el valor del pluralismo pueden ser logrados satisfactoriamente sólo si se permite un amplio espacio de libertad a las comunidades indígenas”.

g) Progresividad, entendida como la dinámica de los procesos etnoeducativos generada por la investigación, que articulados coherentemente se consolidan y contribuyen al desarrollo del conocimiento. La Corte Constitucional, en relación con este punto, considera la educación como la actividad “inherente y esencial al ser humano, dignificadora de la persona humana, además de constituir el medio a través del cual se garantiza el acceso al conocimiento, la ciencia, la técnica y los demás bienes y valores de la cultura”.

h) Solidaridad, entendida como la cohesión del grupo alrededor de sus vivencias que le permite fortalecerse y mantener su existencia, en relación con los demás grupos sociales.
En materia de soporte jurídico, La ley 115 de 1994 en su título III, Capítulo 3, en los artículos 55 al 63 referente a la educación para grupos étnicos, establece el marco para el desarrollo de la etnoeducaciòn.

Así mismo, La declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de Pueblos Indígenas, se refiere a los derechos culturales y educativos que se les deben garantizar a las comunidades propiamente indígenas o de ascendencia, a la que hace referencia en sus artículos 11, 12, 13 y 14 en sus parágrafos 1,2 y 3.

Artículo 11. Los pueblos indígenas tienen derecho a practicar y revitalizar sus tradiciones y costumbres culturales. Ello incluye el derecho a mantener, proteger y desarrollar las manifestaciones pasadas, presentes y futuras de sus culturas, como lugares arqueológicos e históricos, utensilios, diseños, ceremonias, tecnologías, artes visuales e interpretativos y literaturas.

Artículo 12. Los pueblos indígenas tienen derecho a manifestar, practicar, desarrollar y enseñar sus tradiciones, costumbres y ceremonias espirituales y religiosas; a mantener y proteger sus lugares religiosos y culturales y acceder a ellos de forma privada; a utilizar y controlar sus objetos de culto, y a obtener la repatriación de sus restos humanos.
Artículo 13. Los pueblos indígenas tienen derecho a revitalizar, utilizar y fomentar y transmitir a las generaciones futuras sus historias, idiomas, tradiciones orales, filosofías, sistemas de escritura y literaturas, y atribuir nombres a sus comunidades, lugares y personas y mantenerlos.

Artículo 14. Parágrafo 1, "Los pueblos indígenas tienen derecho a establecer y controlar sus sistemas e instituciones docentes que impartan educación en sus propios idiomas, en consonancia con sus métodos culturales de enseñanza aprendizaje."
Parágrafo 2, "Las personas indígenas en particular los niños indígenas, tienen derecho a todos los niveles y formas de educación del Estado sin discriminación".
Parágrafo 3, "Los estados adoptaran medidas eficaces, junto con los pueblos indígenas, para que las personas indígenas, en particular los niños, incluidos los que viven fuera de sus comunidades, tengan acceso, cuando sea posible, a la educación en su propia cultura y en su propio idioma".

LA VISIBILIZACION DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS DESDE LA PERSPECTIVA DE LA ETNOEDUCACIÒN .

Con la claridad que emanan de los fundamentos legales, se le hace un abordaje a la categoría etnoeducaciòn como tal, iniciando por sus conceptos, sus principios y su esencia, y como de esta forma van surgiendo varios elaborados conceptos y ópticas según varios autores:

Según la Real Academia de la Lengua Española, la palabra etnoeducaciòn es una unión de las palabras etnia y educación. Etnia, viene del griego ethnos que significa "pueblo" o "raza" y denota una comunidad humana definida por afinidades raciales, lingüísticas, culturales y territoriales.

Según Manuel Zapata Olivella, la etnoeducaciòn entendida en el contexto colombiano y en el contexto americano debe ser una educación para la emancipación cultural, social y política del africano en contraste con quinientos años de opresión, deformación de su cultura y marginación. Para Juan Grisolle Gómez la etnoeducaciòn es una alternativa de reconocimiento del otro como exaltación de los valores, a través de la exaltación respetuosa de las diferencias. La etnoeducaciòn es también una opción de despertar en las nuevas generaciones muchos de los valores aportados por los ancestros que a través del proceso de enajenación y de transculturación que hemos sufrido se han ido extraviando.

Según Héctor Urzola Berrio, La Etnoeducaciòn en los grupos étnicos corresponde a procesos endógenos, formación y socialización, de acuerdo a las características culturales, sociopolíticas, económicas y lingüísticas propias, de tal manera que mediante este proceso permanente se garantiza la interiorización del ascendiente cultural que ubica al individuo en el contexto de su propia identidad.

Guillermo Bonfill Batalla utilizó por primera vez el término "etnoeducaciòn" en el año de 1981

durante un discurso en Costa Rica, para referirse a una educación cultural diferenciada para grupos étnicos.

Pero existen más y diversas definiciones y concepciones de la etnoeducaciòn según la orilla desde la cual se observe y se perciba, para el caso de Bodnar (1990).

> El termino etnoeducaciòn, concebido en un principio como derivado lógico de la conceptualización etnodesarrollo, presupone un cambio total en las relaciones que la sociedad hegemónica ha establecido con las culturas autóctonas, definidas ya en términos no de dependencia e integración de aquellas hacia estas, sino de reconocimiento, mediante el análisis crítico de los recursos culturales propios, enajenados e impuestos y su interacción dinámica, de unas culturas con otras.

Para Luis Alberto Artunduaga (1997) la etnoeducaciòn, como sistema, constituye un proceso a través del cual los miembros de un pueblo internalizan y construyen conocimientos y valores, y desarrollan habilidades y destrezas de acuerdo con sus características, necesidades, aspiraciones e intereses culturales, que les permiten desempeñarse adecuadamente en su medio y proyectarse con identidad hacia otros grupos humanos.

Moreno (2010) La etnoeducaciòn consiste en educar en base a la idea que posee cada etnia de cómo educar.

Testa (2012) Crear un proceso educativo específico y diferenciado en las comunidades indígenas partiendo de los conocimientos y pedagogía propia, es uno de los objetivos de la etnoeducaciòn. Respecto a los principios que considera la etnoeducaciòn, la Constitución Política de Colombia 1991 establece los lineamientos generales. Esta reconoce la diversidad étnica y cultural del país. De allí se derivan regulaciones que contienen derechos específicos en artículos 7, 10, 68,70. Estos establecen el Derecho a la protección de las culturas: Derecho a la autodeterminación de los pueblos, al uso y oficialidad de las lenguas, a la enseñanza bilingüe, a la educación en el respeto a la identidad y al acceso en igualdad de oportunidades a la ciencia, la cultura y la investigación.

Los conceptos de etnoeducaciòn de los autores ya referenciados, coinciden totalmente en que esta es una educación diferenciada que busca salvaguardar los caracteres identitarios y todo el acervo histórico cultural de los pueblos étnicos, Manuel Zapata Olivella colombiano afrodescendiente, ofrece un concepto con un enfoque liberador y emancipador atacando de plano las relaciones de poder establecidas desde la llegada de europeo a tierras americanas con el consiguiente tráfico de esclavos en el marco del comercio triangular, así de esta forma no deja espacio al enriquecedor dialogo intercultural, sin el menos cabo y supremacía de una cultura sobre otra. Su concepto por otro lado solo hace referencia al afrodescendiente, sin considerar otras comunidades étnicas, algo diferente a lo manifestado por Grisolle, que considera a la etnoeducaciòn como una alternativa de reconocimiento, exaltando el respeto por la diferencia, sin hacer precisión sobre si son afros, indígenas o rom es decir con un carácter inclusivo. Así mismo Urzola Berrio ubica al hombre en el marco de su identidad cultural que es el denominador común, ya que se centra en la importancia de preservar y afianzar las identidades culturales a través de la etnoeducaciòn y el dialogo intercultural. Por su parte Bonfil Batalla, hace referencia a la educación cultural diferenciada para todos los grupos étnicos con un carácter incluyente que tiene como fin conservar el acervo histórico cultural a través de la educación diferenciada no occidental, pero sin exclusión de esta. Testa por su parte hace un aporte significativo cuando hace referencia a la etnoeducaciòn, pero destacando el uso de una pedagogía propia.

A título propio considero que la etnoeducaciòn, es aquella educación propia de los pueblos

indígenas y demás minorías étnicas, orientada a mantener vivo el acervo histórico y cultural, transmitiendo y produciendo todo un sistema de conocimientos y valores propios según su identidad y necesidades de manera armónica con el medio y con otros grupos humanos, a las siguientes generaciones de manera formal a través de la escuela y de manera informal a través de la oralidad y de la práctica cotidiana de su lengua, ritos, costumbres, tradiciones, organización social, folclor, mitos y leyendas, gastronomía, sistemas de producción, ocupación del territorio y vivienda.

En 1985, el Ministerio de Educación Nacional creó el programa de Etnoeducación. Su política en ese momento fue clara en materia de capacitación de maestros indígenas y no indígenas, diseño y producción de materiales educativos bilingües, apoyo a investigaciones en lingüística, antropología, pedagogía y asesoría y seguimiento a evaluación de proyectos regionales. También, se diseñó una política de difusión: se editaron, fotocopiaron y repartieron por todo el país las memorias de cada uno de los seminarios y talleres realizados, así como varias versiones de lineamientos generales de etnoeducación.

Por su parte, la Etnoeducaciòn permite en gran parte una secesión con el esquema tradicional de educación globalizante y occidental ofrecida a las comunidades indígenas, que los conducía a la negación y perdida de su cultura, conllevando al abandono de su territorio y consecuentemente a la perdida de sus raíces étnicas y su acervo histórico cultural. Pero por otro lado, la etnoeducaciòn puede marcar diferencia de manera positiva, como una discriminación positiva, que permite a los miembros grupos étnicos interactuar en las instituciones educativas en un dialogo intercultural a través del diseño de contenidos programáticos de carácter incluyente, creando nuevas asignaturas según la etnia y ubicarlas de acuerdo a las áreas ya existentes y de manera trasversal, como también se podría crear una cátedra única o desarrollar lo étnico desde las asignaturas ya establecidas proponiendo unidades o ejes temáticos referentes a la cultura e historia de los pueblos étnicos según la necesidad, que a la vez pongan en acción el valor de la tolerancia por las otras culturas, respetando sus formas de pensamiento y su cosmovisión.

El Sistema Educativo Indígena Propio –SEIP es la apuesta política, organizativa y pedagógica más relevante del movimiento indígena en los últimos años, toda vez que esta representa la posibilidad histórica de poner en escena una educación que responda a las necesidades, sueños y expectativas de los pueblos indígenas.

Según Estrada Espitia, (2015), después de un largo trasegar con el MEN y luego con los representantes del Gobierno Nacional, desde el marco de la Mesa Permanente de Concertación, se adoptó mediante acuerdo nacional que el SEIP es el marco de referencia general para la construcción y adopción de la política pública educativa.

Con este respaldo institucional y un marco legal definido, sólo queda la voluntad y la iniciativa de las instituciones educativas y en general de la comunidad educativa. Por esta razón la propuesta apunta a aportar elementos que puedan contribuir a la revitalización y valoración histórica cultural de los pueblos indígenas y en tal sentido, su principal objetivo es afianzar una educación propia acorde a las exigencias de la globalización, pero que garantice la revitalización cultural e histórica de estos pueblos en una sociedad intercultural y multicultural.

En la actualidad y luego de todas estas luchas, conquistas, reconocimiento, aceptación y consolidación de todo este marco legal, al igual que la existencia de herramientas suficientes que respaldan el proceso etnoeducativo y que en algunas comunidades ha sido implementado de manera exitosa y que han sabido instrumentalizar de forma positiva su naturaleza étnica, es normal encontrar casos en ciertos espacios del territorio en donde existe un autorreconocimiento

como indígena, no se desarrollen proceso etnoeducativos y más preocupante aún no están considerados y mucho menos incluidos dentro de los PEI de las instituciones educativas.

RETOS Y DESAFÍOS DE LA ETNOEDUCACIÓN EN EL TERRITORIO ANCESTRAL ZENÚ DE CÓRDOBA .

Córdoba, departamento ubicado en el norte del caribe colombiano, bañado por los ríos Sinú, San Jorge y grandes complejos cenagosos como la Ciénaga Grande del Bajo Sinú y Betancí, que fueron escenario del desarrollo de la cultura hidráulica Zenú, famosa por sus grandes obras de ingeniería hidráulica mediante la cual lograron controlar y optimizar el uso del agua en épocas precolombinas. Este hecho permitió que se les conociera como una cultura hidráulica, por tal razón, hoy son orgullosos herederos de esa cultura anfibia a la que hace referencia Fals Borda (1980)

> Concretamente, la cultura anfibia contiene elementos ideológicos y articula expresiones psicosociales, actitudes, prejuicios, supersticiones y leyendas que tienen que ver con los ríos, caños, barrancos, laderas, playones, ciénagas y selvas pluviales; incluye instituciones afectadas por la estructura ecológica y la base económica del trópico, como el poblamiento lineal por las corrientes de agua, las formas y medios de explotación de los recursos naturales, y algunas pautas especiales de tenencia de tierra.

El departamento de Córdoba está dividido en 30 municipios entre los cuales se encuentra Momil, ubicado frente Ciénaga Grande del Bajo Sinú (CGBS), uno de los epicentros de la cultura Zenú el cual posee un grupo importante de población de esta etnia. Su historia se remonta a 3.000 años atrás aproximadamente, cuando en el Periodo Formativo, pobladores pertenecientes a la cultura Zenú habitaron la región alcanzando un nivel cultural alto, como se pudo desprender de las investigaciones realizadas por Gerard Reichel Dolmatoff en la zona conocida como Cerro el Mohán, el cual se constituyó en uno de los yacimientos de restos de cultura indígena más importantes de Colombia. El pasado de la región de la Ciénaga Grande del Bajo Sinú encerraba una gran cantidad de información. Las excavaciones y posteriormente el estudio de los fragmentos de utensilios hallados, permitió diferenciar según Dolmatoff dos fases culturales que abarcaron un período de casi 2.500 años conocidas como Momil I y Momil II, en donde se pudo evidenciar el paso del cultivo de la yuca al cultivo del maíz.
En la época de conquista los españoles, consideraron que este territorio por su ubicación cercana a este cuerpo de agua, era un área estratégica, por lo que la Corona española ordenó a Antonio de la Torre y Miranda, un proceso de fundación de ciudades alrededor de esta área y la posterior creación de municipios como Purísima, Lorica, Momil y Chima, entre otros, poblados que durante el periodo hispánico e inicios del periodo republicano fueron centros importantes de producción y concentración de la población (Moreno, 1993). En la actualidad los municipios que forman parte del Bajo Sinú son: Purísima, Momil, Lorica, y Chimá por haber sido el epicentro de la alta cultura Zenú y escenario de grandes hallazgos arqueológicos, revividos en la actualidad en su producción artesanal (alfarería), tratan en la medida de los posible mantener vivo su acervo histórico y su legado cultural. Dichos municipios constituyen grandes nichos históricos y culturales que presentan la siguiente distribución de la población indígena en la tabla N°1.

Tabla 1
Distribución de la población indígena de los municipios de la Ciénaga Grande del Bajo Sinú.

MUNICIPIOS	CHIMA	COTORRA	LORICA	MOMIL	PURISIMA	CGBS	CORDOBA	COLOMBIA
%	72.9	6.72	3.42	56.93	33.68	16.55	10.33	3.36

Fuente: DANE, Censo 2005.

De igual forma, vale la pena destacar, que el hoy municipio de Momil que en el pasado fuera uno de los centros poblacionales más importantes de la cultura Zenú durante el periodo precolombino, en la actualidad es uno de los municipios más representativos en cuanto a población indígena para la cual estarían incidiendo los cambios generados a partir de la constitución de 1991 en cuanto a los grupos étnicos y esto a su vez estaría influyendo en la decisión de la población de autoreconocerce como indígena, en términos de significación, para acogerse a los beneficio que para este aspecto el marco legal contempla, como es el caso de la educación propia.

La educación que ha recibido y recibe en la actualidad la comunidad étnica Zenú de Córdoba con pocas excepciones como la de la institución Educativa Álvaro Ulcue Chocue en Tuchín, en una gran proporción es la educación convencional que ofrece el Estado; en esta se imparten los conocimientos que orienta el Ministerio de Educación Nacional que son la esencia de la educación occidental, más aún con el ingreso de Colombia a la OCDE.

Para estos efectos fue posible detectar, que en las escuelas públicas ubicadas en los territorios ancestrales de las comunidades de población descendientes de la etnia Zenú, se evidenciaron en los planes de estudio y en los PEI (Proyecto Educativo Institucional) de estas instituciones educativas de los municipios de identidad étnica, que no son incluyentes en lo referente a etnoeducación, pese a que en algunos casos se menciona lo étnico, como el caso de la visión del PEI de la Institución Educativa San Pedro Claver de Momil. "Para el año 2020, seremos una Institución Educativa, con los niveles Preescolar, básica y Media, pioneros en el ambiente regional, con pilares fundamentales para liderar procesos Etnoeducativos - socio-ambientales, donde el estudiante tome conciencia de la importancia de la naturaleza para la subsistencia del ser humano en un ambiente de paz y convivencia social valorando su Identidad cultural, además de lo anterior nos proponemos para el año 2022 haber erradicado la extraedad en el nivel de básica primaria". En la práctica esto no se cumple como se pudo constatar con la comunidad educativa mediante entrevista con algunos de sus miembros.

En tal sentido, los entrevistados manifestaron al autor de este artículo que la escuela no se preocupa por la enseñanza de la historia y la cultura propia de la etnia Zenú, por su porte otros en menor proporción manifiesta que la escuela si se preocupa por la enseñanza de la historia y la cultura propia, pero que cuando esto se da es por iniciativa de algunos docentes, más no porque sea algo institucional.

Igual situación presenta la Institución Educativa Francisco José de Caldas de Momil que en la visión de su PEI dice "La Institución Educativa Francisco José de Caldas mediante la vivencia de valores, el desarrollo de competencias en los estudiantes, la implementación de un plan de estudios interdisciplinario, la actualización permanente del personal docente, aspira a consolidarse como un establecimiento de excelencia, innovador, eficiente y sobre todo formador de ciudadanos guardianes de la herencia cultural y promotores del desarrollo sostenible" de igual forma lo de guardianes de la herencia cultural, se queda en una propuesta porque poco o nada de esto se realiza en opinión de la comunidad.

Lo anterior se evidencia al revisar los planes de estudio de una de estas dos instituciones oficiales del municipio de Momil, la Institución Educativa Francisco José de Caldas. El hallazgo en esta institución es que se encontró que se imparten las asignaturas tradicionales acordes a la ley 115, lengua castellana, ciencias sociales, ciencias naturales, matemáticas, artística y educación física, notando que, desde el interior de alguna de estas, no se enfatiza ni lo cultural ni lo histórico. Esto se evidenció al revisar la malla curricular de Ciencias Sociales, ya que desde esta se presumiría que se enfatizaba lo histórico y lo cultural y los resultados fueron que no se está enfatizando en lo antes mencionado. En este sentido, se escogió la malla curricular de grado 7° en donde se desarrolla el núcleo temático referente a la América Precolombina,

Conquista y Colonia y según esta malla no se hace el énfasis al tema de los zenues, más bien su objetivo es desarrollar unos contenidos universales que son excluyentes con lo local, lo regional y la cultura propia, y que poco o nada aportan a la población étnica en materia de preservación de su acervo histórico cultural.

Lo anteriormente manifestado, quedó respaldado además por la apreciación de la comunidad en entrevista con el autor, cuando considera que no se debe enseñar la cultura y la historia de forma general, sino que se debe afianzar lo propio, al punto de llegar a afirmar que gran parte de la responsabilidad de que la cultura propia al igual que la historia se ha perdido como producto del proceso de occidentalización de la educación y la cultura. Según Varese (1988) "la cultura es el momento estructural (relaciones de producción, circulación, consumo) y el momento súper estructural representaciones, símbolos), ideas elaboradas a partir y sobre la producción, definición y orientación del excedente". Por tal razón en el imaginario de la comunidad existe la idea de preservar lo propio, lo local sin ir en contravía de la educación convencional.
En entrevista al docente Julio Cumplido Socarrás docente de la institución en el área de Ciencias Sociales, manifiesta que "a pesar de estar contemplado en PEI, la parte étnica, no se trabaja, excepto maestros como él quienes, por iniciativa propia en algunas ocasiones, abordan la temática de los zenues, imparten algunos conocimientos referentes a dicha etnia". Dice además que "ha faltado voluntad por parte de algunos directivos docentes para implementar esto y generalmente lo dejan al criterio del docente y no tiene el carácter obligante y mucho menos el respaldo de un plan de estudio institucional que lo avale".

Por su parte en entrevista a la docente de primaria, de la misma institución María Puentes Coavas opina que "no está de acuerdo que se excluya la propia cultura e historia es más debería iniciarse con esto desde la primaria sin dejar de lado lo demás, es decir se debe integrar lo étnico a los planes de estudio actuales en aquellas asignaturas desde las cuales se pueda desarrollar cualquier conocimiento del legado de su acervo histórico cultural".
Sin embargo, aunque lo institucional sólo se queda en una propuesta, una intención instrumental de época electoral, la comunidad étnica de Momil coincide que desde la escuela se debe enseñar más de su propia cultura e historia, hay un interés latente de querer preservar su legado histórico cultural, lo cual sería solo un acto de unir voluntades y adaptar los planes de estudio utilizando la alternativa de la etnoeducaciòn como una propuesta aceptada por la mayor parte de la comunidad.

En este mismo sentido y con relación a lo anterior también se revisaron los PEI de otras instituciones educativas ubicadas en zonas rurales de otras regiones de territorios ancestrales de la cultura Zenú en Córdoba tales como, I.E. La Poza, I.E Kilómetro 12, I.E. Buenos Aires, I.E. Guasimal, I.E. Santafé. Estas instituciones arrojaron los siguientes hallazgos al estudiar la visión de sus PEI. Cabe anotar que los PEI son la carta de navegación de toda institución, es su marco legal institucional

La Institución Educativa Santafé, ubicada en la vereda de su mismo nombre y perteneciente al corregimiento de Tres Palmas ubicado al Sur del municipio de Montería, que hace parte de los territorios ancestrales de los zenues, manifiesta en su visión institucional lo siguiente: "La Institución Educativo Santa Fe, al año 2020 será reconocida a nivel regional y nacional por la consolidación de sus procesos académicos a través de la apropiación del modelo y enfoque pedagógico, el fortalecimiento de los valores y los buenos resultados en la pruebas externas; contar con espacios y recursos que permitan consolidar los proyectos productivos y una mayor interacción con la comunidad educativa; actuar como líderes sociales y ambientales de nuestro entorno y contar con alianzas estratégicas de fortalecimiento con otras instituciones". Se observa entonces que esta institución excluye la parte relacionada con el componente étnico Zenú.

Institución Educativa Buenos Aires, ubicada en el corregimiento de Buenos Aires en el municipio de Montería establece en su visión institucional: "Para el año 2020 la Institución Educativa Buenos Aires, tendrá consolidada su formación en Competencias Básicas, Ciudadanas y Laborales para que sus egresados puedan afrontar metas que le permitan desenvolverse de mejor manera en la vida".

Institución Educativa Guasimal, ubicada en el corregimiento del mismo nombre propone en su visión institucional: "La institución educativa Guasimal en el año 2020, será un establecimiento educativo líder en el sector rural de Montería, con énfasis en prácticas agropecuarias y emprendimiento".

Institución educativa Kilometro Doce, ubicada en la zona rural del corregimiento del mismo nombre establece en su visión institucional: "Ser una Institución líder para el año 2020 en la formación integral de niños, niñas y jóvenes de la región, reconocida por su alto nivel académico, con fortalecimiento de la lengua extranjera y su inserción al mercado laboral y educación superior, apoyados en programas de articulación y modelos flexibles".

Institución Educativa La Poza, ubicada en la vereda de su mismo nombre, perteneciente al corregimiento de San Anterito, que manifiesta en su visión institucional: "Para el año 2020 La Institución Educativa La Poza será altamente reconocida en el municipio de Montería y en la comunidad en general como una institución oficial de carácter académico-social, que ofrece un servicio educativo de calidad, formadora de personas integras, líderes y competentes en el desarrollo de procesos productivos enfocados hacia el cuidado del medio ambiente y el desarrollo sistemático de su comunidad".

El resultado de toda esta revisión arrojo la misma tendencia, todas las instituciones aquí relacionadas adolecen en su hoja de ruta institucional del componente de educación étnica, muy a pesar de estar ubicadas en territorios ancestrales de la cultura Zenú, lo cual priva a estas comunidades de conocer y preservar el legado de su acervo histórico cultural.

CONCLUSIONES

En Colombia antes de la constitución de 1991, los derechos y las libertades de los pueblos indígenas y afro descendientes tenían unas garantías de existencia y de autodeterminación muy limitadas y algunos casos casi que inexistentes, al punto de que muchos pueblos habían pasado de su rol étnico a un rol campesino, precisamente buscando garantías y beneficios del Estado. Hoy gracias a los cambios en las políticas de inclusión social, política y educativa, este panorama ha variado y gracias a ello, los cambios han tenido sus efectos y se ha logrado visibilizar a esta población y articular sus realidades con la dinámica del país, está claro que ellos existen y son sujetos de derechos. En tal sentido ha habido varios avances significativos que han permitido ciertos cambios favorables para estos pueblos en donde la intencionalidad es preservar y visibilizar lo local manteniendo su vigencia en el contexto global en el marco de un mutualismo étnico cultural.

Las salvaguardas y competencias otorgadas por la legislación colombiana en materia de etnicidad, se han constituido en un avance significativo por parte de las comunidades indígenas, pero que no han sido del todo instrumentalizadas en favor de estos, como es el caso de lo relacionado con el derecho a implementar y fomentar su propia educación al amparo de las políticas públicas en materia de etnoeducaciòn que el Estado protege.

La etnoeducaciòn se sitúa como uno de los mayores esfuerzos, logros y conquistas de las comunidades indígenas, respaldada por un marco legal sólido y una serie de instrumentos

que les permiten a estas comunidades definir y construir su proyecto de vida alrededor de su propia cultura e historia, en concordancia con sus preceptos y aspiraciones como pueblo ancestral. Sin embargo, al hacer un análisis a los PEI, de las instituciones educativas ubicadas en los territorios ancestrales y establecer contactos y encuentros con estas comunidades para recoger su valoración del sentir étnico, nos encontramos con el escenario de que en la practica la mayor parte de estas comunidades no están recibiendo una educación acorde a su filiación étnica, lo cual antena contra la conservación de su identidad y contra la preservación de su acervo histórico cultural.

La educación de las comunidades ubicadas en los territorios ancestrales de la cultura Zenú, debe ser visionada desde el marco legal de las instituciones, quienes deberán contextualizarla sobre la base de su carácter identitario, es decir desde los conocimientos construidos, la valoración y el arraigo de su propia identidad, para así proyectarse hacia otros conocimientos, otras tecnologías producidas por otros grupos humanos en el marco de la interculturalidad, buscando una articulación cultural, que permita desarrollar exploraciones en otros espacios, de las formas que poseen otras comunidades para ver el mundo, entenderlo, producir y transmitir su conocimiento, en el marco de la hibridez.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Artunduaga, Luis Alberto (1997). La etnoeducaciòn: una dimensión de trabajo para la educación en comunidades indígenas de Colombia. Revista Iberoamericana de educación, (13), 35-45. Biblioteca virtual.

Bodnar, Yolanda (1990). Aproximación a la etnoeducaciòn como elaboración teórica, en: Etnoeducaciòn, conceptualización y ensayos. Programa de etnoeducaciòn MEN. Bogotá.

Bonfil, Batalla Guillermo. (1982): "El etnodesarrollo, sus premisas jurídicas, políticas y de organización", en América Latina: Etnodesarrollo y etnocidio. San José de Costa Rica: FLACSO.

Colombia, Congreso Nacional de la República de Colombia. (1991), Constitución Política de Colombia, Bogotá, Imprenta Nacional.

Colombia, Ministerio de Educación Nacional. (1985). Memorias Primer Seminario de Etnoeducaciòn, Programa de Etnoeducaciòn, Bogotá, Ministerio de Educación Nacional.

2001 Ley 715

1994, Ley 115, por la cual se expide la Ley General de Educación, Ministerio de Educación Nacional,[en línea], disponible en: http://www. mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_ archivo_ pdf.pdf

1994, Decreto 804, por medio del cual se reglamenta la atención educativa para grupos étnicos, Organización Panamericana de la Salud, [en línea], disponible en: http://www.col.ops-oms.org/juventudes/Situacion/LEGISLACION/EDUCACION/ED80495.htm

Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas. Arte litográfica. México, 2008.

Escobar, A. (2011). Identidad, en Territorios de diferencia: Lugar, movimientos, vida, redes. Bogotá: Envisión.

Escobar, Arturo (2005) Más Allá del Tercer Mundo. Globalización y diferencia. Bogotá Icanh-Universidad del Cauca.

Estrada, Espitia Eder Eduardo (2015). Cacique Mayor Regional del Pueblo Zenú.

Fals Borda Orlando (1980). Historia Doble de la Costa. Tomo Mompox y Loba. Carlos Valencia Editores.

Garcia Canclini Nestor (2013). Culturas Híbridas. Paidos.

SEM. (2014) Secretaría de Educación Municipal de Monteria. PEI Institution Educativa Santafé.

SEM. (2017) Secretaría de Educación Municipal de Montería. PEI Institución Educativa Buenos Aires.

SEM. (2014) Secretaría de Educación Municipal de Montería. PEI Institución Educativa Guasimal.

SEM. (2018) Secretaría de Educación Municipal de Montería. PEI Institución Educativa La Poza.

SEM. (2017) Secretaría de Educación Municipal de Montería. PEI Institución Educativa Nueva Lucia.

Grueso, D. (2013). Constitución de 1991, identidades étnicas y política transformativa. Araucaria.

Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades, (15).

MEN (1982). Lineamientos generales de educación indígena

Montañez, Gustavo y Delgado Ovidio (1998). Cuadernos de geografía volumen VII.

Moreno, Pilar (1993). Antonio de la Torre y Miranda viajero y poblador. Planeta.

4

ESTRATEGIA DIDÁCTICA MEDIADA POR MEMES PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA LECTURA CRÍTICA

DIDACTIC STRATEGY MEDIATED BY MEMES TO STRENGTHEN CRITICAL READING

Yudy Tatiana Torres Bernal[1]

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Duitama, Colombia.

Jorge Armando Niño Vega[2]

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Duitama, Colombia.

[1] Docente, Estudiante de Maestría en TIC Aplicadas a las Ciencias de la Educación, Especialista en Pedagogía de los Derechos Humanos, Licenciada en Idiomas Modernos Español- inglés. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Duitama, Colombia. E-mail: yudytatiana.torres@uptc.edu.co | ORCID ID: https://orcid.org/0000-0002-0017-7418

[2] Docente Investigador, Magister en TIC Aplicadas a las Ciencias de la Educación, Licenciado en Tecnología. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Duitama, Colombia. E-mail: Jorge.ninovega@gmail.com | ORCID ID: https://orcid.org/0000-0001-7803-5535

RESUMEN

Este artículo reporta los hallazgos de un estudio que tuvo por objeto fortalecer la competencia de lectura crítica a estudiantes de básica secundaria, a través una estrategia didáctica basada en memes. El trabajo se realizó bajo un enfoque mixto de alcance descriptivo y de tipo investigación acción. La muestra correspondió a 31 estudiantes de grado noveno pertenecientes a una institución educativa colombiana. El diagnóstico inicial indica que la mayoría de los estudiantes no dedica tiempo a la lectura y, por ende, no logra reconocer las ideas principales y secundarias de un texto. Para la intervención pedagógica se llevaron a cabo 7 escenarios, en donde se realizaron actividades acordes a las necesidades de los estudiantes. Luego del trabajo en el aula, los estudiantes lograron adquirir habilidades en relación a la lectura crítica. Se concluye que la estrategia didáctica mediada por memes es adecuada para fortalecer la lectura crítica, luego del incremento del número de estudiantes que superaron las pruebas inicial y final de un 18% a un 82%; al igual que el nivel de aceptación que tuvieron los estudiantes por la estrategia didáctica, ya que les fue innovadora y aumentó su disposición por aprender.

PALABRAS CLAVE: Estrategia didáctica, lectura crítica, educación, TIC, memes.

ABSTRACT

This article reports the findings of a study which aimed to strengthen the critical secondary reading competence of elementary school students, through a didactic strategy based on memes. The work was carried out under a mixed approach of descriptive scope and action research type. The sample corresponded to 31 ninth-grade students from a Colombian educational institution. The initial diagnosis indicates that most students do not spend time reading and, therefore, fail to recognize the main and supporting ideas of a text. For the pedagogical intervention, 7 environments were carried out, where activities were carried out according to the needs of the students. After working in the classroom, the students were able to acquire skills in relation to critical reading. It is concluded that the didactic strategy mediated by memes is adequate to strengthen critical reading, after the increase in the number of students who passed the initial and final tests from 18% to 82%; as well as the level of acceptance that students had for the didactic strategy, since it was innovative and increased their willingness to learn.

KEYWORDS: Didactic strategy, critical reading, education, ICT, memes.

INTRODUCCIÓN

Con el pasar del tiempo y gracias a los avances científicos y tecnológicos hechos por el hombre, el tener acceso a dispositivos tecnológicos y ha conexión a internet ahora es más fácil gracias a la producción en masa tanto de artefactos tecnológicos, así como de aplicaciones digitales (Orozco-Báez et al., 2020; Avella-Ibáñez et al., 2017). El acceso a esta tecnología es producto de la globalización, lo que ha generado impactos favorables para varios sectores, tales como: la educación, la política, la cultura, el deporte, etc. (Suárez-Triana et al., 2020; Niño-Vega et al., 2020; Padilla-Ospina et al., 2020).

No obstante, la tecnología también ha tenido impactos desfavorables debido al mal uso que le dan algunas personas, lo cual las convierte en consumidoras y dependientes de herramientas tecnológicas y digitales (Quitian-Feliciano et al.,2020; Díaz-Garay et al., 2020; Niño vega et al., 2016). Una consecuencia que ha traído consigo la dependencia tecnológica, es la perdida de interés por parte de los niños y adolescentes en cuanto a realizar actividades físicas y mentales, las cuales les contribuya en su desarrollo integro y emocional (Cruz-Rojas et al., 2019; Garzón-Saladen & Romero-González, 2018; Gutiérrez-Rico et al., 2019; Niño-Vega et al., 2017).

En la actualidad, se puede evidenciar que los estudiantes dedican gran parte de su tiempo, en realizar actividades como: jugar videojuegos, chatear con amigos, navegar en internet y en redes sociales y visitar plataformas de contenido audiovisual (Espinel-Rubio et al., 2020; Niño-Vega et al., 2020; Ducuara-Amado et al., 2020; Naranjo-Gaviria & Herreño-Téllez, 2020). Esto ha ocasionado que los jóvenes, dediquen poco tiempo a sus estudios y por tal razón, su rendimiento académico disminuya (Clavijo-Cáceres, 2020; Castro-Robles et al., 2020; Niño-Vega et al., 2019; Galeano-Becerra et al., 2018).

Un caso particular del bajo rendimiento académico se evidencia en el área de humanidades, ya que los estudiantes dedican poco tiempo a la lectura y por tal razón, no adquieren las competencias necesarias para comprender la información que se presenta en un texto (Bernate et al., 2020; Borjas et al., 2019; Alvis-Puentes et al., 2019). Este caso se evidencia con estudiantes de noveno grado pertenecientes al Instituto Técnico industrial Rafael Reyes ubicado en la ciudad de Duitama-Boyacá. Los cuales, en los simulacros realizados en la institución educativa, se muestra que el desempeño en lectura crítica se encuentra por debajo de los 45 puntos de 100. A lo expuesto, se identificó que la falencia que presentan los estudiantes de dicha institución educativa, es lograr abstraer ideas principales y secundarias de textos expositivos y descriptivos. Por tal razón, en esta investigación se propuso emplear algunas herramientas tecnológicas y digitales con el fin de desarrollar una estrategia didáctica basada en memes, el cual permita fortalecer las competencias en lectura crítica de los estudiantes. A continuación, se detalla la metodología que se siguió para la ejecución de este estudio. Igualmente, se presentan los resultados obtenidos en las 3 fases propuestas para el diseño, desarrollo y validación de la estrategia didáctica.

METODOLOGÍA

El presente estudio se realizó desde un enfoque mixto, debido a que se empleó el enfoque cuantitativo para identificar en base a la medición numérica, los conocimientos de cada uno de los estudiantes, antes y después de haber sido intervenidos con la estrategia didáctica propuesta. De igual forma se empleó el enfoque cualitativo, con el fin de conocer los hábitos de lectura que tiene cada estudiante, así como su percepción en cuanto a la estrategia didáctica empleada (Hernández-Sampieri et al., 2010).

Por otra parte, la investigación es de alcance descriptivo y de tipo investigación Acción, debido a que se estudió el impacto de una estrategia didáctica basada en memes para fortalecer la lectura crítica de los estudiantes.

En cuanto a la población objeto de estudio, se trabajó con 31 estudiantes de grado noveno pertenecientes a la institución educativa, Instituto Técnico Industrial Rafael Reyes, ubicado en la ciudad de Duitama-Boyacá. La intervención se efectuó durante el primer y segundo periodo académico del año 2020.

Como instrumentos de medida para esta investigación, se emplearon 2 encuestas y 2 cuestionarios. La primera encuesta se empleó para identificar los hábitos de los estudiantes en cuanto a dedicación a la lectura, el acceso a redes sociales y el uso de memes. La segunda encuesta se empleó para obtener la percepción de los estudiantes frente a la estrategia pedagógica propuesta. En cuanto a los 2 cuestionarios, uno de ellos fue empleado al inicio del estudio con el fin de identificar los conocimientos y habilidades que traían los estudiantes en cuanto a la lectura crítica, capacidad de síntesis y abstracción de una idea central de un tema. De igual forma, el segundo cuestionario se empleó para identificar los conocimientos y habilidades que obtuvieron los estudiantes entorno a la lectura crítica, luego de haber sido intervenidos con la estrategia pedagógica desarrollada.

La investigación se desarrolló en tres fases, en donde la fase 1 se realizó una caracterización de los hábitos de lectura y uso de los memes por parte de los estudiantes, con el fin de identificar las temáticas a orientar a través de la estrategia.

En la fase 2 se propuso la estrategia pedagógica a desarrollar, en esta se establecieron los escenarios, las actividades de aprendizaje, la forma en cómo se iba a medir los conocimientos de los estudiantes, el tiempo de ejecución de la actividad, así como el modelo pedagógico a emplear durante la intervención en el aula de clases.

En cuanto a la fase 3, se efectuó la validación de la estrategia didáctica; para ello se realizó la orientación pedagógica acorde a la estrategia didáctica propuesta y finalmente se identificó su nivel de impacto a través de los desempeños obtenidos en el cuestionario final en relación al cuestionario inicial. Igualmente, se validó el nivel de aceptabilidad que tuvo la estrategia didáctica a través de la opinión de cada estudiante.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Caracterización de hábitos de lectura y uso de memes

En primera medida, se realizó una encuesta a los 31 estudiantes que participaron en esta investigación a través de la herramienta digital "Google Forms". En esta encuesta se les preguntó a los estudiantes ¿Cuánto tiempo dedica diariamente a la lectura?; a ello, 19 estudiantes manifestaron no dedicar tiempo a la lectura, 9 estudiantes indicaron dedicar 1 hora diaria y 3 estudiantes manifestaron hacer más de 2 horas de lectura al día.

En cuanto al tipo de lectura que más les llama la atención, 10 de los 12 estudiantes que, si dedican tiempo a la lectura, indicaron que prefieren textos que narren sobre sucesos históricos o actuales que acontecen alrededor del mundo. En cuanto a los 2 estudiantes restantes, prefieren leer comics o mangas.

Con respecto al medio que prefieren que los estudiantes se les presenten las lecturas, los 31 estudiantes coincidieron en que prefieren de manera digital, ya que pueden acceder a estas desde cualquier dispositivo tecnológico, así como compartir con cualquier otra persona, del mismo modo, es más ecológico al no utilizar papel.

Posteriormente, se les preguntó a los estudiantes si reconocen que es un meme y para que se utiliza, ante esta pregunta todos los estudiantes manifestaron conocer que era un meme e indicaron que los memes son una expresión gráfica, en el cual ya sea por medio de una figura, una imagen o una ilustración, se relata la vida cotidiana, la cultura, los comportamientos, las emociones de las personas de manera graciosa.

A ello, a los estudiantes se les indagó si utilizaban memes para expresarse; ante esto, los 31 estudiantes indicaron que sí, de la siguiente forma: 14 de ellos indicaron utilizar la tipología del meme "celebridades", 7 por el estilo "Rage Guys Troll Face", 4 estudiantes por "animales", 3 estudiantes en cuanto "marketing", y 3 estudiantes emplean memes de tipos "animados". De igual forma, se identificó que 13 estudiantes hacen sus propios memes, 12 estudiantes los copian y los 6 estudiantes restantes los editan. En cuanto a las temáticas que les gusta ver en los memes a los estudiantes son: humor, política, cultura y académicos.

Por otra parte, con el fin de identificar las redes sociales las cuales emplean los estudiantes para compartir memes, se denoto que Facebook es utilizada por 23 estudiantes, WhatsApp por 5 estudiantes e Instagram por 3 estudiantes.

Estrategia didáctica propuesta

Una vez identificados los hábitos de lectura que tienen los estudiantes, los tipos de memes que usan las temáticas que les gusta ver y compartir, así como las redes sociales más utilizadas por parte de ellos, se procedió a establecer una estrategia pedagógica, con el fin de fomentar la lectura crítica y su representación gráfica de ideas a través de memes.

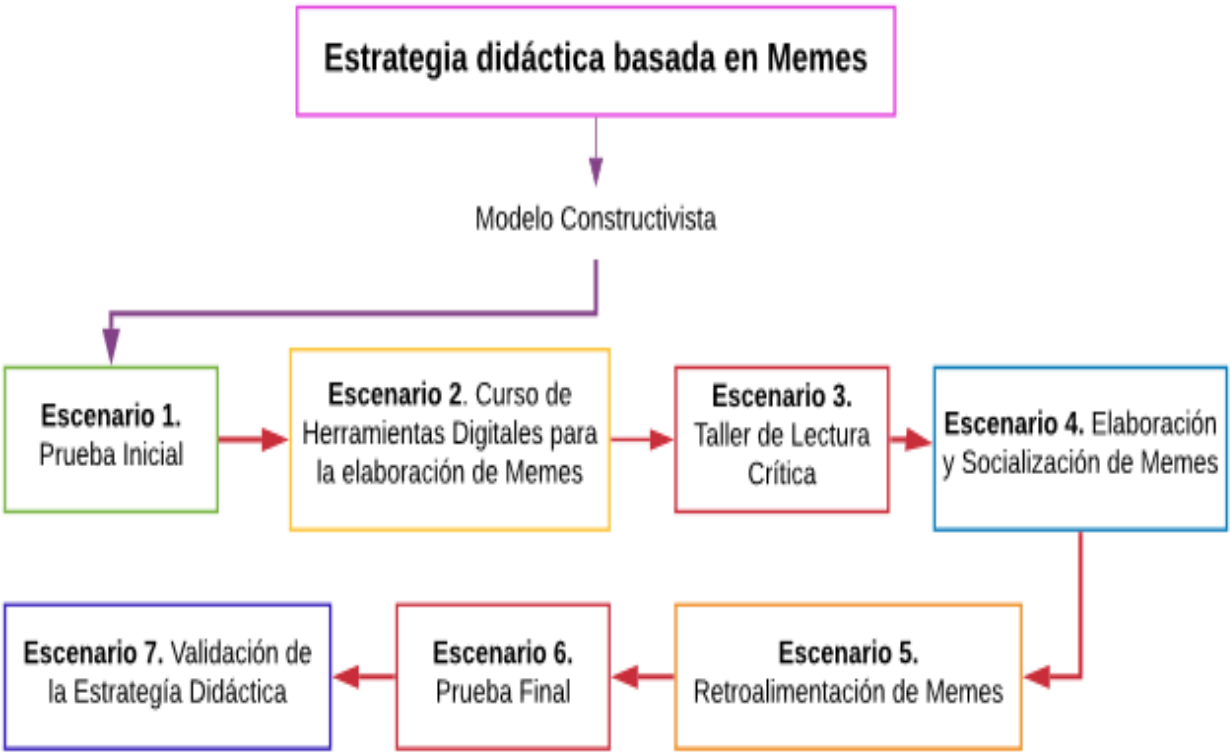


Figura 1. Estrategia didáctica propuesta.

En la ***figura 1,*** se evidencia la estrategia propuesta a ser implementada para el desarrollo de la competencia de lectura crítica con la población objeto de estudio. En esta estrategia se evidencia que el modelo pedagógico a emplear es el constructivismo, en donde a través del aprendizaje colaborativo, el estudiante logrará aprender a abstraer ideas principales de un texto; en este caso como teoría didáctica se planteó el análisis del discurso. En la propuesta se plantean 5 escenarios para desarrollar en un periodo académico, correspondiente a 10 semanas de clases con una intensidad de 4 horas semanales.

En el ***escenario 1*** se propone una prueba inicial. En esta actividad se les aplica un cuestionario inicial a los estudiantes, en donde se les mide la capacidad de síntesis y la habilidad para abstraer ideas primerias y secundarias entorno a una noticia.

En el ***escenario 2***, se hace un curso de herramientas tecnológicas para la elaboración de memes. Para ello se enseña a los estudiantes a manejar las herramientas: Memegenerator, Photoshop Express Editor, imgflip, Meme Dad, Quickmeme, Livememe e igualmente también se orienta sobre el uso de la herramienta PowerPoint para la elaboración de los mismos. Estas herramientas tecnológicas pueden ser ejecutadas ya sea desde un computador con sistema Windows o desde un teléfono celular con sistema Android o IOS.

En el escenario 3 se plantea un taller de lectura crítica a los estudiantes. En esta actividad se les brinda algunas noticias de actualidad tomadas de la revista Semana y de periódicos como el Espectador y el Tiempo. A ello, se les orienta a los estudiantes sobre como abstraer las ideas centrales de una noticia, e igualmente se les brinda tips, los cuales le ayudan a reforzar el pensamiento crítico del estudiante frente a la temática que se les presentan en la noticia.

En el ***escenario 4*** se estable la elaboración y socialización de memes en relación a las lecturas realizadas. Para ello, los estudiantes elaboran uno o más memes empleando alguna de las herramientas tecnológicas vistas en el curso. Cómo aspecto a resaltar, el meme debe expresar la opinión del estudiante frente a la idea central reportada en la noticia. De igual manera, los estudiantes deben socializar su meme elaborado con sus compañeros de clases, a través de la red social Facebook y WhatsApp.

En el ***escenario 5*** se planteó la retroalimentación de los memes. En esta actividad, los estudiantes deben realizar sus comentarios frente a los memes elaborados de sus compañeros. Si fuera el caso, el autor del meme debía explicar la intención del mismo y reelaborarlo si no es entendible por los demás estudiantes.

En el ***escenario 6*** se estableció la prueba final. Con esta actividad lo que se espera es identificar las habilidades que adquirieron los estudiantes en cuanto a las competencias en lectura crítica. Para ello se realiza una prueba similar a la prueba inicial y adicionalmente se les pide a los estudiantes que debatan con argumentos su posición neutral, a favor o en contra de la noticia que le corresponde.

Finalmente, en el ***escenario 7*** se hace la validación de la estrategia didáctica, para ello se aplica una encuesta de satisfacción con el fin de conocer la percepción que tiene cada estudiante frente a la estrategia implementada y de ser posible se realizan mejoras ya sea en los contenidos o en la forma de explicar los mismos.

Validación de la estrategia didáctica

En relación al diseño de la estrategia didáctica propuesta, se realizó la ejecución de cada uno de los 7 escenarios establecidos. Para ello, se dispuso de 40 horas de intervención con los estudiantes, dividido en lo que corresponde a las 10 semanas de clases con las que se contó para el primer y parte del segundo periodo académico del año 2020.

En el pretest propuesto en el ***escenario 1,*** se evidenció que tan solo 2 de los 31 estudiantes saben abstraer la idea central de una notica de opinión pública. De igual forma, 5 estudiantes lograron plasmar correctamente su punto de vista en relación con la temática que se presentó en la noticia, Por otra parte, 10 estudiantes saben interpretar las cifras que se reportan en las columnas de la Revista Semana, sin embargo, debido al poco tiempo que le dedican a la lectura, se les dificulta comprender temáticas a las que los periodistas citan.

En cuanto a la ejecución del ***escenario 2,*** se observó un gran interés por parte del estudiante al momento de aprender a manejar las diferentes herramientas tecnológicas para la elaboración de memes. Igualmente, además de enseñarle a los estudiantes a manejar estas herramientas digitales, también se les enseñó sobre la importancia de los derechos de autor, a lo cual, se les asesoro sobre banco de imágenes libres como pixabay y freepik.

Con respecto al taller de lectura propuesto en el ***escenario 3***, a los estudiantes se les dio un tiempo de 8 horas distribuidas en 2 semanas de clases, para que tomaran al menos 3 noticias ya sea del periódico el tiempo, el espectador o la revista semana, las analizara y extrajera la

idea central y secundaria, así como compartiera su punto de vista en base a los tips orientados en clases.

En el desarrollo de las actividades de los ***escenarios 4 y 5***, los estudiantes plasmaron a través de memes, las ideas centrales o sus opiniones frente a la noticia que seleccionaron y las compartieron a través de la red social Facebook, en el siguiente grupo:<<https://www.facebook.com/Castellano-class-2020-Tatiana-Torres-102860428171590/>>. Para ello, en la figura 2 se evidencia algunos de los memes elaborados por los estudiantes, tanto en el cuaderno de clases como primer borrador, como la versión final luego de haberlos digitalizados en los softwares vistos en clases.

Figura 2. Representación grafica de ideas a través de memes.

Por otra parte, en el escenario 6 se les realizo a los 31 estudiantes objeto de este estudio un test final, con el objetivo de identificar si la estrategia didáctica mediada por memes, tuvo efecto en cuanto al desarrollo de la competencia lectura crítica. A ello, 29 estudiantes lograron abstraer las ideas primarias y secundarias de una noticia. De igual forma, 30 estudiantes adquirieron criterios sólidos para argumentar, defender o criticar una opinión publica reportada en un artículo. Por último, 23 de los 31 estudiantes adquirieron la habilidad de interpretar información no textual, como lo son los datos estadísticos que se reportan a manera de tablas o gráficos.
En cuanto a la validación de la estrategia didáctica por parte del estudiante, propuesta en el escenario 7, se obtuvo la siguiente información: con respecto a la pregunta ¿Cómo les pareció el curso de lectura crítica?, a ello 26 estudiantes les pareció excelente, debido a que les permitió identificar la manera correcta en cómo se debe leer un documento y como abstraer información precisa de ellos; en cuanto a los 5 estudiantes restantes les pareció buena, aunque indicaron que las noticias presentadas eran algo difíciles de comprender si solo se leía una vez el documento.

En cuanto a la pregunta ¿Qué tan agradable les pareció los memes que se realizaron entorno a una noticia?, ante este interrogante los 31 estudiantes manifestaron ser de mucho agrado, debido a que les pareció una actividad muy divertida ya que aprendieron a crear sus propios memes y lograron conocer y representar sucesos y acontecimientos que ocurren en el mundo

a través de los memes.

Finalmente, con respecto a la pregunta ¿vas a dedicar más tiempo a la lectura?, 29 estudiantes manifestaron que sí, ya que les permite estar informados de los acontecimientos más importantes que pasan en el entorno. De igual manera, los estudiantes indicaron que el leer les abre panoramas que a futuro les contribuye de manera personal y profesionalmente, en cuanto a la agilidad de abstraer ideas, resumir, sintetizar y de juzgar con base en criterios solidos que se adquieren luego de haber leído hallazgos reportados por diversos investigadores.

Discusión

Los resultados de este estudio permitieron comprobar la efectividad que tuvo una estrategia didáctica basada en memes para el fortalecimiento de la lectura crítica en estudiantes de noveno grado. Lo anterior se corrobora gracias a la ganancia de aprendizaje que tuvieron los estudiantes, debido a que, en la prueba inicial, tan solo fue aprobada por 6 estudiantes (18%), mientras que, en la prueba final aprobaron 25 estudiantes (82%).

Lo anterior se debe gracias al diseño y la elaboración tanto de la estrategia didáctica, así como el material educativo empleado para el desarrollo de las actividades propuestas para cada escenario; esto ya que se pensó de acuerdo a las necesidades identificadas por cada estudiante. Investigaciones relacionadas, han podido establecer que la base del éxito para que el estudiante realmente aprenda, es identificar sus hábitos de estudio, reconocer las habilidades e intereses que estos tienen y abordar una temática, el cual sea de interés para los educandos y permitan reconocer su función y aplicabilidad (Hernández-Gil & Núñez-López, 2020; Pineda-Ospina et al., 2020; Hernández-Gil & Jaramillo-Gaitán,2020). De esta manera, cualquier material educativo tendrá gran acogida por parte del estudiante y logrará tener efectividad en cuanto al proceso de enseñanza-aprendizaje (Ruiz-Macías & Duarte, 2018; Vesga-Bravo & Escobar-Sánchez, 2018; López-Gaitán et al., 2018; Niño-Vega et al., 2019).

Por otra parte, con esta investigación se logró identificar que el uso de los memes y las redes sociales son benefactoras en el proceso de enseñanza-aprendizaje, siempre y cuando se tenga clara la estrategia en cómo se va a orientar adecuadamente al estudiante, en cuál va ser el contenido que se le va a presentar, cómo será el medio de comunicación para guiarlo y de qué forma se le va a evaluar. A ello, algunos estudios han denotado el fuerte impacto que tienen las Tecnologías de la Información y la Comunicación, TIC, en la educación, ya que permite recrear ambientes de aprendizaje virtuales que favorecen al estudiante, gracias a la disposición de varias herramientas tecnológicas, contenidos digitales y canales para la comunicación sincrónica y asincrónica con sus compañeros, docentes y expertos del área ((Vargas-Vargas et al., 2020; Fonseca-Barrera et al., 2020; Niño-Vega & Fernández-Morales, 2019; Martínez-López & Gualdrón-Pinto, 2018; Jiménez-Espinosa, 2019).

Es entonces que, con base a los resultados de esta investigación, así como en los hallazgos de investigaciones reportados en cuanto al desarrollo y validación de estrategias didácticas (Iriarte-Pupo, 2020; Jiménez-Espinosa & Sánchez-Bareño, 2019). Se puede decir que: para que haya un correcto proceso de enseñanza-aprendizaje, se deben reestructurar la forma en como se está orientando los contenidos en el aula de clases, se deben pensar en la transversalidad de áreas del conocimiento y se deben optar por implementar materiales educativos y ambientes de aprendizaje actualizados (Ordóñez-Ortega et al., 2019; Martínez-Diaz & Rodríguez-Hernández, 2020; Angarita-López et al, 2020).

CONCLUSIONES

Esta investigación tuvo la finalidad de desarrollar una estrategia didáctica basada en memes con el fin de fortalecer la competencia de lectura crítica a estudiantes de grado noveno. El diagnostico permitió identificar las falencias que tenían los estudiantes en cuanto a hábitos de lectura, capacidad de abstracción de ideas primarias y secundarias de un texto y la falta de argumentación para debatir un tema.

La intervención pedagógica que se realizó en el aula de clases, implicó la ejecución de 7 escenarios en los cuales se desarrollaron actividades de aprendizaje que permitieron a los estudiantes, mejorar su capacidad de síntesis y abstracción de la información de un texto, al igual que aprendieron a expresar sus opiniones a través de representaciones graficas como lo son los memes.

La estrategia didáctica tuvo gran acogida por parte de los estudiantes, ya que fue innovadora y llamativa, lo que ocasiono que los estudiantes mantuvieran el interés por aprender y desarrollar cada una de las actividades propuestas en cada escenario. De igual forma, los estudiantes aludieron que la implementación de las herramientas digitales, así como de los dispositivos tecnológicos, como recursos educativos, posibilitan un mejor ambiente de aprendizaje ya que trasciende al cotidiano.

Con esta investigación se reafirma la importancia de seguir implementado estrategias didácticas innovadoras, las cuales se familiarice con las necesidades de aprendizaje de los estudiantes y revolucionen la manera en cómo se orienta y evalúan los conocimientos que estos adquieren.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Alvis-Puentes, J. F., Aldana-Bermúdez, E., & Caicedo-Zambrano, S. J. (2019). Los ambientes de aprendizaje reales como estrategia pedagógica para el desarrollo de competencias matemáticas en estudiantes de básica secundaria. Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación, 10(1), 135-147. https://doi.org/10.19053/20278306.v10.n1.2019.10018.

Angarita-López, R. D., Fernández-Morales, F. H., Niño-Vega, J. A., Duarte, J. E., Gutiérrez-Barrios, G. J. (2020). Accesibilidad de las revistas colombianas del área de humanidades bajo las pautas WCAG 2.1. Revista Espacios, 41(4), 18. http://revistaespacios.com/a20v41n04/20410418.html .

Avella-Ibáñez, C. P., Sandoval-Valero, E. M., & Montañez-Torres, C. (2017). Selección de herramientas web para la creación de actividades de aprendizaje en Cibermutua. Revista de investigación, Desarrollo e Innovación, 8(1), 107-120. https://doi.org/10.19053/20278306.v8.n1.2017.7372 .

Bernate, J. A., García-Celis, M. F., Fonseca- Franco, I. P., & Ramírez-Ramírez, N. E. (2020). Prácticas de enseñanza y evaluación en una facultad de educación colombiana. Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación, 10(2), 337-347. https://doi.org/10.19053/20278306.v10.n2.2020.10721 .

Borjas, M. P., Navarro-Lechuga. E., Puentes-Ospino, D., De la cruz-García, J., Yepes-Martínez, J., Muñoz-Alvis, A., Montero, P., De La Hoz-Del Villar, K., Pérez-Moyano, Y., & Polo, J. D. (2019). Experiencias ludoevaluativas en el contexto universitario: la evaluación desde una comunidad de aprendizaje. Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación, 10(1), 185-199. https://doi.org/10.19053/20278306.v10.n1.2019.10021

Castro-Robles, A., Niño-Vega, J., & Fernández-Morales, F. (2020). El acoso escolar como oportunidad para mejorar la convivencia en el aula. Educación Y Humanismo, 22(38). https://doi.org/10.17081/eduhum.22.38.3675

Clavijo-Cáceres, D. (2020). La calidad y la docencia universitaria: algunos criterios para su valoración. Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación, 11(1).

Cruz-Rojas, G. A., Molina-Blandón, M. A., & Valdiri-Vinasco, V. (2019). Vigilancia tecnológica para la innovación educativa en el uso de bases de datos y plataformas de gestión de aprendizaje en la universidad del Valle, Colombia. Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación, 9(2), 303-317. https://doi.org/10.19053/20278306.v9.n2.2019.9175

Díaz-Garay, I. del S., Narváez-Escorcia, I. T., & Amaya-De Armas, T. (2020). El proyecto de vida como competencia básica en la formación integral de estudiantes de educación media. Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación, 11(1).

Ducuara-Amado, L. Y., Rodríguez-Hernández, A. A., Niño-Vega, J. A., & Fernández-Morales, F. H. (2020). Material educativo gamificado para la enseñanza-aprendizaje de conceptos de ecología en estudiantes de educación media. Revista Boletín Redipe, 9(6), 144-156. https://doi.org/10.36260/rbr.v9i6.1008

Espinel-Rubio, G. A., Hernández-Suárez, C. A., & Rojas-Suárez, J. P. (2020). Las TIC como medio socio-relacional: un análisis descriptivo en el contexto escolar con adolescentes de educación media. Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación, 11(1).

Fonseca-Barrera, C. C., Niño-Vega, J. A., & Fernández-Morales, F. H. (2020). Desarrollo de competencias digitales en programación de aplicaciones móviles en estudiantes de noveno grado a través de tres estrategias pedagógicas. Revista Boletín Redipe, 9(4), 179-191. https://doi.org/10.36260/rbr.v9i4.958

Galeano-Becerra, C. J., Bellón-Monsalve, D., Zabala-Vargas, S. A., Romero-Riaño, E., & Duro-Novoa, V. (2018). Identificación de los pilares que direccionan a una institución universitaria hacia un Smart- Campus. Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación, 9(1), 127-145. https://doi.org/10.19053/20278306. v9.n1.2018.8511

Garzón-Saladen, Á., & Romero-González, Z. (2018). Los modelos pedagógicos y su relación con las concepciones del derecho: puntos de encuentro con la educación en derecho. Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación, 8(2), 311-320. https://doi.org/10.19053/20278306.v8.n2.2018.7968

Gutiérrez-Rico, D., Almaraz-Rodríguez, O. D., & Bocanegra-Vergara, N. (2019). Concepciones del docente en sus formas de percibir el ejercicio de la investigación desde su práctica. Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación, 10(1), 149-161. https://doi.org/10.19053/20278306.v10.n1.2019.10019

Hernández-Gil, C., & Jaramillo-Gaitán, F. A. (2020). Laboratorio de innovación social: hibridación creativa entre las necesidades sociales y las experiencias significativas de los estudiantes de administración de empresas. Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación, 10(2), 267-281. https://doi.org/10.19053/20278306.v10.n2.2020.10518

Hernández-Gil, C., & Núñez-López, J. A. (2020) Design thinking aplicado al mejoramiento de las competencias ciudadanas en universitarios: voto popular. Revista de Investigación, Desarrollo

e Innovación, 11(1).

Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista-Lucio, P. (2010). Metodología de la Investigación. Chile: McGraw Hill.

Iriarte-Pupo, A. J. (2020). Fenomenología-hermenéutica de la investigación formativa. El formador de formadores: de la imposición a la transformación. Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación, 10(2), 311-322. https://doi.org/10.19053/20278306.v10.n2.2020.10722
Jiménez-Espinosa, A. (2019). La dinámica de la clase de matemáticas mediada por la comunicación. Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación, 10(1), 121-134. https://doi.org/10.19053/20278306.v10.n1.2019.10016

Jiménez-Espinosa, A., & Sánchez-Bareño, D. M. (2019). La práctica pedagógica desde las situaciones a-didácticas en matemáticas. Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación, 9(2), 333-346. https://doi.org/10.19053/20278306.v9.n2.2019.9179

López-Gaitán, M. A., Moran-Borbor, R. A., & Niño-Vega, J. A. (2018). Prácticas experimentales como estrategia didáctica para la comprensión de conceptos de física mecánica en estudiantes de educación superior. Infometric@ - Serie Ingeniería, Básicas y Agrícolas, 1(1), 1-14. http://infometrica.org/index.php/syh/article/view/12

Martínez Diaz, L. Y., & Rodríguez Hernández, A. A. (2020). El booktrailer como estrategia didáctica para el desarrollo de competencias comunicativas, narrativas y digitales. Revista Boletín Redipe, 9(6), 168-182. https://doi.org/10.36260/rbr.v9i6.1010

Martínez-López, L. G., & Gualdrón-Pinto, E. (2018). Fortalecimiento del pensamiento variacional a través de una intervención mediada con TIC en estudiantes de grado noveno. Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación, 9(1), 91-102. https://doi.org/10.19053/20278306.v9.n1.2018.8156

Naranjo-Gaviria, A. A., & Herreño-Téllez, E. (2020). Caracterización de las actividades interdisciplinarias en una facultad de artes Colombiana. Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación, 10(2), 283-296. https://doi.org/10.19053/20278306.v10.n2.2020.10361

Niño-Vega, J. A., & Fernández-Morales, F. H. (2019). Una mirada a la enseñanza de conceptos científicos y tecnológicos a través del material didáctico utilizado. Revista Espacios, 40(15). http://www.revistaespacios.com/a19v40n15/19401504.html

Niño-Vega, J. A., Fernández-Morales, F. H., & Duarte, J. E. (2019). Diseño de un recurso educativo digital para fomentar el uso racional de la energía eléctrica en comunidades rurales. Saber, Ciencia y Libertad, 14(2), 256-272. https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2019v14n2.5889

Niño-Vega, J. A., López-Sandoval, D. P., Mora-Mariño, E. F., Torres-Cuy, M. A., & Fernández-Morales, F. H. (2020). Método Singapur aplicado a la enseñanza de operaciones básicas con números fraccionarios en estudiantes de grado octavo. Pensamiento Y Acción, (29), 21-39. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/pensamiento_accion/article/view/11270

Niño-Vega, J. A., Martínez-Díaz, L. Y., & Fernández-Morales, F. H. (2016). Mano robótica como alternativa para la enseñanza de conceptos de programación en Arduino. Revista Colombiana de Tecnologías de Avanzada, 2(28), 132-139. https://doi.org/10.24054/16927257.v28.n28.2016.2476

Niño-Vega, J. A., Martínez-Díaz, L. Y., Fernández-Morales, F. H., Duarte, J. E., Reyes-Caballero,

F., & Gutiérrez-Barrios, G. J. (2017). Entorno de aprendizaje para la enseñanza de programación en Arduino mediado por una mano robótica didáctica. Revista Espacios, 38(60), 23. http://www.revistaespacios.com/a17v38n60/17386023.html

Niño-Vega, J. A., Moran-Borbor, R.A., & Fernández- Morales, F. H. (2019). Educación inclusiva: Un nuevo reto para la labor docente en el siglo XXI. Infometric@ - Serie Sociales y Humanas, 1(2), 74-94. http://infometrica.org/index.php/ssh/article/view/78

Niño-Vega, J. A., Orozco-Báez, M. Y., & Fernández-Morales, Flavio, H. (2020). El clima familiar y su relación con el fenómeno del ciberacoso en una institución educativa colombiana. Revista Espacios, 41(26), 308-317. https://www.revistaespacios.com/a20v41n26/20412626.html

Ordóñez-Ortega, O., Gualdrón-Pinto, E., & Amaya-Franky, G. (2019). Pensamiento variacional mediado con baldosas algebraicas y manipuladores virtuales. Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación, 9(2), 347-362.

Orozco-Báez, M. Y., Niño-Vega, J. A., & Fernández-Morales, F. H. (2020). Estrategia pedagógica para formar a padres y acudientes sobre el fenómeno del ciberacoso. Revista Espacios, 41(33), 24-33. https://www.revistaespacios.com/a20v41n33/20413303.html

Padilla-Ospina, A. M., Medina-Vásquez, J. E., & Ospina-Holguín, J. H. (2020). Métodos de aprendizaje automático en los estudios prospectivos desde un ejemplo de la financiación de la innovación en Colombia. Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación, 11(1).

Pineda-Ospina, D. L., Rodríguez-Guevara, E. G., & García-Bonilla, D. A. (2020). Clústeres regionales como estrategia para superar desventajas competitivas. Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación, 11(1).

Quitian-Feliciano, I. D., Rodríguez-González, G. L., & Morales-Rubiano, M. E. (2020). Desafíos de los centros de gestión de la investigación para promover la investigación colaborativa. Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación, 11(1).

Ruiz-Macías, E., & Duarte, J. (2018). Diseño de un material didáctico computarizado para la enseñanza de Oscilaciones y Ondas, a partir del estilo de aprendizaje de los estudiantes. Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación, 8(2), 295-309.

Suárez-Triana, Y., Rincón-Duran, R., & Niño-Vega, J. (2020). Aplicación de herramientas web 3.0 para el desarrollo de competencias investigativas en estudiantes de educación media. Pensamiento Y Acción, (29), 3-20. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/pensamiento_accion/article/view/11069

Vargas-Vargas, N. A., Niño-Vega, J. A., & Fernández-Morales, F. H. (2020). Aprendizaje basado en proyectos mediados por tic para superar dificultades en el aprendizaje de operaciones básicas matemáticas. Revista Boletín Redipe, 9(3), 167-180. https://doi.org/10.36260/rbr.v9i3.943

Vesga-Bravo, G. J., & Escobar-Sánchez, R. E. (2018). Trabajo en solución de problemas matemáticos y su efecto sobre las creencias de estudiantes de básica secundaria. Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación, 9(1), 103-114.

5

RETHINKING ACADEMIC TASKS AS A WAY TO FIGHT AGAINST CYBER-PLAGIARISM IN HIGHER EDUCATION.

EL REDISEÑO DE LAS TAREAS ACADÉMICAS COMO FORMA DE COMBATIR EL CIBERPLAGIO EN LA UNIVERSIDAD.

Isabel Tello Fons[1]

Universidad Politécnica de Cartagena

Cinta Gallent Torres[2]

Universidad de Valencia, España

[1] *isabel.tello@cud.upct.es*
+34 676801514 Centro Universitario de la Defensa - Universidad Politécnica de Cartagena
Cartagena, España. https://orcid.org/0000-0001-7533-1064
https://scholar.google.es/citations?hl=en&user=8bTp5BoAAAAJ
https://www.researchgate.net/profile/Isabel_Tello2/research

[2] *Cinta Gallent Torres 2*
cinta.gallent@campusviu.es +34 669606571
Universidad de Valencia, España https://orcid.org/0000-0002-4260-7594

ABSTRACT

The phenomenon of cyber-plagiarism has already been described by many authors (Cavanillas, 2008; Comas et al., 2011; Jones, 2009; Rowe, 2004; Underwood and Szabo, 2003), who have pointed out both the reasons that cause it and the measures to reduce this practice taking into account different points of view -institutional, academic and ethical measures, among others. This work aims to draw attention to the responsibility that could be ascribed to faculty when talking about cyber-plagiarism at online university studies. Instructors have in their hands the possibility of counteracting academic dishonesty by improving the tasks they give to students as deterrence to fraud and malpractice. To this end, we suggest some ideas to rethink tasks and assignments to make them more motivating and engaging to students. These recommendations stress creativity, personal reflection, and the use of any kind of (educational) technologies as measures to fight cyber-plagiarism at online university studies.

KEYWORDS: Cyber-plagiarism, academic dishonesty, tasks, educational strategies, e-learning, higher education.

RESUMEN

El fenómeno del ciberplagio ya ha sido descrito por multitud de autores (Cavanillas, 2008; Comas et al., 2011; Jones, 2009; Rowe, 2004; Underwood and Szabo, 2003) que han señalado tanto las razones que lo provocan como las medidas para reducirlo teniendo en cuenta el punto de vista académico, ético, o el de las instituciones universitarias, entre otros. Este estudio pretende reflexionar sobre la responsabilidad que tenemos los profesores en cuanto al ciberplagio si tenemos en cuenta las tareas que asignamos a nuestros alumnos. Si dichas tareas son motivadoras, inspiradoras, claras y diferentes, los estudiantes se verán menos tentados a hacer trampas. Este estudio se encuadra en el marco de la educación online (frecuentemente identificada con el ciberplagio) y en él se hace un repaso de las directrices generales que los profesores debemos tener en cuenta al diseñar tareas. Se propondrán algunas ideas para rediseñarlas con el fin de alejar a los estudiantes de la deshonestidad académica.

PALABRAS CLAVE: Ciberplagio, deshonestidad académica, tareas, estrategias educativas, e-learning, educación superior.

INTRODUCTION

Academic cyber-plagiarism, also called academic dishonesty, is a concept that encompasses fraud, electronic tools and education. In Jones's words, cyber-plagiarism refers to "cutting and pasting material from the Internet instead of writing in one's own words", which becomes "a new twist on the age-old problem" (2009, p. 17). Plagiarism has always existed, but cyber-plagiarism is a practice that has grown during the past years at a fast pace due to the unlimited access to information on the Internet. As Underwood and Szabo point out, "the Internet has changed the dynamics of dishonest academic practice; access is no longer for the knowing few but is there for the majority" (2003, p. 469). Cyber-plagiarism, thus, not only refers to the appropriation of digital written texts, but to any material such as videos, audios, images, datasets, spreadsheets, PowerPoint slides, computer codes, etc.

Students are asked to do tasks, projects, and assignments by using the Internet, and sometimes the line between a legal or an illicit behavior is not always clear. In fact, crossing the line and copying information without citing the original source is very simple. Hence, it is not only essential to teach citation techniques and strategies to paraphrase and incorporate quotations

correctly, but to commission students with tasks and assignments which will discourage cyber-plagiarism. This leads us to reflect on (i) the type of tasks instructors design, (ii) the need to set and plan more meaningful tasks and (iii) how these tasks can prevent resorting to dishonest actions when using the Internet.

Certainly, the development of ICTs forces higher education institutions to control the use of digital resources (particularly in academic tasks and exams) and encourage the university community to use these resources with integrity, which must be one of the most important values in education. Needless to say that if students leave the university with a diploma, they have to earn it without basing their success on other people's work.
The studies on academic cyber-plagiarism have considerably increased in the past years, which reflects the interest on the subject (Comas et al., 2011; Gómez-Espinosa et al., 2016; Moten et al., 2013; Olivia-Dumitrina et al., 2019; Ruiz Bejarano, 2016; Sarriá and De Francisco, 2018). In such studies, surveys are normally the tools used to measure the extent and the circumstances under which students are prone to cyber-plagiarism. Results are often similar, as they show how students are aware of the most popular forms of cyber-plagiarism, but they still plagiarize, intentionally or unintentionally, for a number of reasons, which often include lack of time, sense of impunity, fear of failure, among others.

E-learning and cyber-plagiarism.

Online learning is often associated with a more autonomous and depersonalized education, a fact which is supposed to favor cyber-plagiarism (Dickey, 2004; Harris, 2012; Howard, 2007; Pardo Iranzo, 2014; Pavlakis and Kaitelidou, 2012; Underwood and Szabo, 2003). That is to say that e-learning, more than any other kind of education, may entail an absence of responsibility regarding cyber-plagiarism that would be justified by the very nature of distance education. This idea is also connected to others such as teachers' permissiveness when grading tests and assignments and students' alleged impunity when submitting plagiarized tasks. Some studies, such as Nuere (2002) also suggest that the results of evaluation processes tend to be less reliable in distance education than in face-to-face education, although this author admits that in the submission of assignments the situation is similar regardless the kind of education.

Students' poor concept of plagiarism, scarce academic and reference skills, laziness, lack of motivation, little follow-up by teachers, inadequate tasks, feeling that the commissioned assignments are a waste of time, (self)demand for high grades and/or fear of failure, inadequate admission criteria, and the need to defy the system are the most repeated factors that would encourage students to plagiarize in a face-to-face teaching context (Cebrián-Robles et al., 2018; Darwish and Sadeqi, 2016; Dawson, 2004; Devlin and Gray, 2007; Dordoy, 2002; Mahabeer and Pirtheepal, 2019; Park, 2003; Reducindo et al., 2017; Ronda-Pérez et al., 2015; Sentleng and King, 2012). Some factors that would encourage cyber-plagiarism, especially when talking about e-learning education, may be added to these, as the students' sense of distance from their instructors and the belief that the information on the Internet does not belong to anybody and can be used in any way.

Motivation as a tool against cyber-plagiarism.

Academic tasks using technology and being related to the real world are proven to increase students' involvement in the contents explained (Angelo and Cross, 1993; Forte and Bruckman, 2006; Holley and Boyle, 2012; Fernández et al., 2017; Salgaonkar and Divate, 2017). Some software programs, as a matter of fact, have become common tools for instructors to carry out motivating tasks in class. Tasks using Hot Potatoes, Kahoot!, Padlet, WebQuest, Edublog, etc., allow students to learn in an amusing way, encourage participation and catch students'

attention until the end of lessons (Iwamoto et al., 2017).

In addition, if tasks have to do with students' recreational interests or career goals (Hass and Osborn, 2007; Tibbetts et al., 2015), they will be encouraged in doing them from a more critical and personal point of view. "By changing the perception of the activity (i.e., helping students perceive tasks as personally important), it may be possible to influence interest" (Tibbetts et al., 2015, p. 37). Therefore, it may be assumed that originality, creativity and motivation are positive factors in task design that may lead to dissuade students from turning to cyber-plagiarism.

The impact that assigned tasks have on (cyber)plagiarism rates has already been tackled by some authors (Al Darwish and Sadeqi, 2016; Christensen, 2011; Davids and Waghid, 2017; Fraser, 2013; Jiménez Torres, 2018). They usually point at measures and ideas to counteract this problem through the kind of assignments and assessment activities. Some studies support close monitoring of students' work. For example, Sabieh (2002) implemented a five-step plan to have students actively involved: providing interesting topics, offering clear guidelines, helping with technology and with research steps, and making students aware of plagiarism. Likewise, Fraser (2013) suggested specific ideas such as using tutorial sessions wisely or reinforcing the intended learning outcomes of students' assigned work.

However, most studies stressed the importance of designing motivating tasks and assignments. Born (2003) or Al Darwish and Sadeqi (2016) highlighted the importance of giving students unique and unusual writing assignments to overcome plagiarism. Nuere (2002) suggested activities to promote spontaneity, creativity, and students' own ideas. In Johnson's words "educators would be better spent creating assignments that require original, thoughtful research" (2004, p. 549). In line with this, Howard (2002) analyzed teachers' role in plagiarism and suggested that instructors' pedagogy has not probably adjusted to contemporary circumstances as readily as have our students, which would explain giving the same paper assignment semester after semester to a lecture class of one hundred students. Also Gómez-Espinosa et al. (2016) carried out a study by which an assignment was redesigned in a more engaging way, and this new approach led to a decrease in cyber-plagiarism, thus concluding that tasks which promote involvement, originality and creativity have a lower cyber-plagiarism rate.

According to Christensen (2011), tasks should ideally address, in the first place, students' critical thinking instead of problems already prepared; and secondly, writing with their own words instead of allowing them to copy information from a written source or offering them all the data. Jiménez Torres (2018) suggested that "universities could take certain measures such as reducing the groups of students for each teacher so that they can spend more time assessing the originality of the work" (para. 9). Focusing on assessment activities, Olt (2002) and Davids and Waghid (2017) recommended they should be embedded in the learning experience, avoiding standardized, long assessment activities and implementing purposefulness.

As shown in this brief review, studies dealing with the role of faculty and tasks agree on the idea that designing more motivating work can be a weapon against plagiarism.

Are there any efforts being devoted to task design at an institutional level?

Universities that openly deal with (cyber)plagiarism through initiatives and campaigns usually provide resources and information to educate students. There is a good number of universities implementing good practices around Europe, Ibero-America and the USA. That is the case of the University of Oxford, Université du Québec à Montreal, The Ohio University, Universitat de les Illes Balears, Universidad de Extremadura, Universidad de Sevilla, Universidad del Claustro de Sor Juana, among many others. They all provide many resources – online surveys, audio visual

materials, links to articles and legislation, plagiarism protocols in case of doubt, institutional committees for discipline, etc. – offering students clear and practical information on the subject. Fewer institutions, however, address these initiatives to instructors and/or tackle the kind of assignments and their design as a measure to prevent (cyber)plagiarism. Most institutions' only guidance or resources for the faculty are limited to computer tools to identify fraud.

Efforts addressing the design of tasks and assignments are still timid. Universidad del Claustro de Sor Juana, in Mexico, published a handbook to detect, prevent and respond to plagiarism (Moreno Jiménez and Carrillo Martín, 2019). The website of the University of Maryland (https://www.studentconduct.umd.edu/) features an Office of Student Conduct, where a Code of Academic Integrity can be found. It is a reference document related to dishonest actions. Its Student Honor Council involves many members of the staff and about forty student leaders.

There is also the Integrity, Character and Ethics (ICE) Award, which may be acknowledged to students, faculty and staff. Besides, many resources are available for students, parents and faculty. Among those aimed at faculty, there is a rubric to check how well instructors are promoting academic integrity in class, a sample syllabus text for professors to put in their syllabi, reports and surveys on academic integrity at the university, or tips on how to prepare for an honor hearing, among others. Regarding teaching methodology, this is only briefly referred in the Q&A about the Code of Academic Integrity. To the question "What can faculty members do to reduce academic dishonesty?", the university states that "creative pedagogy also can discourage academic dishonesty. Plagiarism, for example, may be reduced if students are asked to discuss their papers in class and respond to questions from other students and the instructor".

The Universidad de Granada, in Spain, with its Proyecto de Innovación y Buenas Prácticas Docentes, a project for innovation and good teaching practices in the Humanities, takes into account the instructors' role. The project was created in 2011 to provide technological and scientific tools to foster respect for intellectual property. The sixth objective of the project mentions the importance of "motivating students in their academic tasks so that they understand that their own effort is much more satisfying than copying other people's texts" (Heine & Martín García, 2013, p. 1172). To achieve this objective, the university offered a seminar by a visiting expert.

Undoubtedly, the scarce examples found underscore the need for educational institutions to educate the whole university community, giving them the tools they need to prevent, raise awareness and redress cyber-plagiarism.

Why should we rethink tasks?

Assignments, tasks, projects and exams are the means by which faculty assess understanding and knowledge acquisition, so rethinking and redesigning them on a regular basis becomes necessary to prevent students from getting involved in dishonest behavior.
Comas et al. (2011) already suggested this when summarizing the most important academic dishonest actions in three axes: (i) cases of fraud in the exams, (ii) actions related to the preparation and presentation of assignments, and (iii) actions that occur as a consequence of the relationship among students. The second of these axes is directly associated to the teaching functions and to the tasks and assignments that students are asked to submit. The degree of responsibility that faculty has towards cyber-plagiarism when designing tasks and assignments is something no one can ignore. Moreover, redesigning tasks to avoid academic dishonesty may be the measure against cyber-plagiarism with the most didactic approach. Unlike measures such as grade penalties, course failing, disciplinary actions or suspension/expulsion, task

redesign avoids students' penalization to focus on pedagogical solutions (Barberá, 2016).
The following guidelines for mitigating cyber-plagiarism through the redesign of tasks are thought for e-learning higher education, a learning experience increasingly booming because of the attractiveness of its nature, particularly for adult learners. Reassessing tasks and assignments may particularly be useful in an online teaching and learning environment, where students may be discouraged by factors such as the lack of direct contact with instructors or the feeling of not living a regular college experience. Traditional tasks reinforce the belief that online university studies provide a large amount of theoretical content and that students are requested tasks and assignments that are both monotonous, boring and similar to each other. Nevertheless, e-learning instructors are not alien to the heavy teaching load most faculty complain about (Howard, 2002; Mahabeer and Pirtheepal, 2019), and possibly due to this the assignments given to students often lack originality and critical content.

It should be noted that the higher education system favors academic writing at the expense of personalized and spontaneous writing, a fact which students are not always familiarized with. Reconsidering activities to encourage creativity and personal reflection, in addition to keeping students away from plagiarism, will make them more valuable to a rapidly changing world, a future professional milieu in which they will make use of what they have learnt during their university studies. According to Taddei (2009), companies need the most creative individuals, those who are able to take the initiative, and nations want to have a workforce capable of creating value and jobs, while meeting the challenges of the moment at the same time.

Recommendations to task design

Rethinking tasks and assignments involves exploring an unknown terrain that some instructors may take with reluctance. Increasingly, however, innovative tools or new methodologies are being adopted to make lessons more engaging and dynamic. Considering that inspiring assignments may deter students from plagiarizing, they should include relevant, meaningful, and motivating ideas and examples. They should encourage some personal reflection as well, for example prompted by questions that allow students give their opinion, solve a practical case or, better yet, set it out.

The following are a handful of aspects that may help instructors plan tasks and assignments in a more engaging way. To begin with, preparatory tasks such as task scaffolding, annotated bibliographies, and storyboarding are proved to be very useful in combating cyber-plagiarism (Casey et al., 2014; Hale, 2018; Harris, 2012; Stabingis et al., 2014; Talab, 2004; Thompsett and Ahluwalia, 2010). Therefore, doing this kind of exercises before giving an assignment may encourage students to explain their own arguments while developing critical thinking.

Receiving clear instructions is key in any learning process. Frequently, the task instructions are the same year after year. The particularities of some subjects make difficult to modify the tasks from one academic year to the next one. In that case, it is advisable to change their approach to discourage students from resorting to copy and paste. Faculty must provide clear and precise guidelines and avoid ambiguity. It is important to show students where to find the information that may support their work. The use of the Internet as the only source of documentation should be questioned and even sanctioned if we want to encourage the creation of personal texts.

Time is another important factor, and it must be seen in two ways. On the one hand, time given to finish tasks should be shortened if we want to fight discouragement and laziness, but especially to minimize using copy and paste. On the other hand, due to their economic and personal circumstances, adult students may particularly face a time limit to complete their programs. Regarding this last case, Raes considers that not having enough time is one of the

reasons plagiarists would copy, often triggered by the amount of work requested in each subject. Consequently, cyber-plagiarism would be "a very necessary evil" (2009, p. 96) for those who do not have time to invest in their assignments, which causes, at the same time, a step back in the meaning of academic responsibility.

Rubrics are versatile tools. They not only assess learning outcomes, they are helpful in guiding students' performance (Lehmand, 2010; Razi, 2015). They avoid ambiguity as well, since students have less chances for straying on other aspects than those in the rubric. Regarding homework, we should make sure that it is directly related or quite similar to the examples already explained, as one of the reasons for cyber-plagiarism is students' lack of confidence in their own work. If homework is more affordable, students' confidence in their ability to perform tasks successfully will increase.

Group work stands as an important tool. Tasks that require a greater degree of collaboration will help deter students from cyber-plagiarism. For such work to be coherent, it must be planned properly, and participation of the group members should be active. The roles in the group must be equitably distributed (in case of cyber-plagiarism, all members will be responsible). Assignments could include a diary where the preparation of each part of the task in relation to the rest of the work is described. Students will adopt an active role by completing it and sharing their ideas critically.

Flipped classroom can fulfil a dissuasive function as well. The inverted class, according to Fernández et al., 2017, is "a teaching approach in which traditional class and self-learning activities are reversed or 'overturned'" (p. 1119). Among the advantages of this methodology, there's "a change in the responsibility to learn about students" (p. 1120). Flipped learning uses videos through which students acquire prior knowledge that will be shared afterwards with the rest of the class. Instructors, at that moment, check and consolidate learning. Integrating videos within tasks might be a measure against cyber-plagiarism if we think about the greater difficulty for students to copy the content from videos. They may want to use some information from them, so they will need to be previously taught to paraphrase. Students could be asked, for instance, to collect information from the video that will later be the topic for discussion. This information may be presented in different formats. Students will need to explain where the information comes from, as well as the appropriateness of their choice, following instructors' guidelines. Nevertheless, it must be said that even if it is harder for students to plagiarize videos, those who have good skills with computers and software programs are more and more able to access that information easily.

As regards the citation sources, even if students believe they know how to reference their sources, studies show that they don't do it appropriately (Comas et al., 2011; Devlin and Gray, 2007; Park, 2003; Talab, 2004). In this sense, the question posed by Simonnot (2014, p. 227-228) is very relevant: "How to integrate this practice [the citation] when we have not been made sufficiently aware, in school, about the explicit role played by citations and we have not been exposed to them?" Tasks in which students are entrusted with plagiarized assignments and which are based on the finding and correction of the citation may be a way to increase awareness on the importance of citing sources. Moreover, creating activities that tackle this competence playfully will be good to cite sources correctly. Web-based tools such as Kahoot! or Socrative are easy to use and allow students to create their own quizzes, which can be more motivating. In a later phase, students could act as teachers making the rest of the students take the quizzes they have created. In addition to this, instructors can always resort to Mendeley, Zotero, EndNotes, among other reference management software programs, to show students the tools commonly used in academia.

In general, any use of technology is beneficial as long as clear instructions to do the task are provided and the use of electronic tools is feasible. E-learning implies the use of technology, which is usually appealing for students, but all activities involving a use of ICT tools may be a good way to prevent cyber-plagiarism. These activities not only get students out of monotonous traditional tasks, but they encourage them to be focused on the correct use of a new tool. Besides game-based, learning software programs already mentioned, students may engage in the creation of blogs, infographics, collaborative online glossaries, electronic mind maps or video recordings with tools such as Blogger, Picktochart, EdPuzzle, PlayPosit, Youtube and MindUp, to name a few. Holley and Boyle (2012) are some of the authors that highlight Open Educational Resources (OERs) as a bank of accessible multimedia materials for teachers that allow them to develop motivating tasks. This work also suggested that students themselves design the tasks through online task generators such as GLO Maker. That would make them show their ability to link activities with learning outcomes. Likewise, social media, as an important part in students' everyday lives, should be a motivating tool as well. Used as homework, making students write on Twitter or post on Instagram for didactic purposes, may provide personal and original contributions.

Inevitably, rethinking tasks to counteract cyber-plagiarism leads us to consider tools designed to identify academic fraud in assignments and exams. All academic institutions are equipped with anti-plagiarism software, but when it comes to cheating, students know very well how to avoid it without being caught. Some can manipulate a text in a matter of seconds and pretend to be an original one in such a way that software cannot identify. This is surprising if we consider that the time spent in cheating could be invested in creating an original text. It is obvious that anti-plagiarism tools are not a panacea: their reliability level is still insufficient and so it is the faculty's commitment to use them appropriately.

Bergardàa (2009) considers that purchasing plagiarism detection software to fight against cyber-plagiarism is an absurd excuse that educational institutions should forget. However, the use of these tools to prepare students' submission of tasks is supported by many others. These studies proved that anti-plagiarism software can promote academic honesty (Batane, 2010; Chew et al., 2013; Heckler, 2013; Ledwith and Rísquez, 2008) as long as it is used with a didactic aim. The anti-plagiarism software can be explained to students, who will use it with their own work. They will analyze the results and present a brief report commenting on them. This will help students to take their personal creations more seriously, respect others' intellectual property and reflect on the critical and responsible use of information.

Linked to the above, if we rely on Biagioli's idea (2012, cited in Bessy and Chateauraynaud, 2015), who asks whether plagiarism can become a different form of learning, another turn of the screw to the task design might be suggested. Biagioli defends the idea that "good plagiarism does not question the content and scientific veracity. Although it hides the author's identity and harms his credit, the veracity of the plagiarized text can be even better, especially when it has been subject of several evaluations" (p. 198). Some questions arise from his reflection: would it be possible to find a didactic use in cheating and plagiarism? Could the process of copying, editing, or re-reading these collages become a meaningful learning experience for students? Some authors point directly to the feasibility of making students work with texts copied from the internet (Jones, 2009; Lessig, 2004). They focus on the use of copy and paste in a creative and rewarding way, for example, by making students compare different fragments of copied texts and draw a critical opinion.

All in all, faculty's attitude towards change will make the difference. The more willing to rethink and reshape tasks, the more motivated students will be as well. Undoubtedly, this will help students to carry out the assignments in a different spirit.

CONCLUSION

The above ideas will lead us to reflect on how tasks, assignments and exams could be more challenging and meaningful for our students. Nevertheless, they need to be developed to adapt to the specific competences and learning outcomes of each course. Implementing these ideas will allow instructors to find out whether reassessing and redesigning tasks makes our students less prone to cyber-plagiarize. In a future work, these results will be compared to those obtained from the accomplishment of tasks and assignments with the traditional approach.

Reflecting on the tasks and assignments we give our students can only be worthwhile if there is a real awareness of its usefulness and a critical and responsible determination. Instructors must communicate what they want to achieve with the tasks and what they want to avoid as the only way to make students assimilate their share of responsibility. If we want our tasks to encourage reflection and personal contribution, we must show our students that we also devoted time and reflection to the design of those tasks.

The nature of distance learning frequently encourages cheating more than face-to-face education, but we cannot stop the advance of technological means that make education increasingly global and within the reach of more people. Underwood and Szabo (2003) state that "the range of dishonest practice is limited only by students' abilities to use technology creatively" (p. 470). In this case, why not use our students' supposed creativity to our own advantage?

The way instructors plan tasks to counteract cyber-plagiarism should be just one of the aspects within a wider anti-plagiarism strategy, which will be aimed at educating the whole university community. Teachers not only need to be trained to rethink their tasks, they must also be able to convey to students that cyber-plagiarism is a dishonest act. The creation of reference manuals and the organization of training seminars for the faculty in which the design of tasks is explained, are actions to be taken by the institutions. Undoubtedly, these measures can help to raise awareness in those members of the faculty who may be allowing students to resort to unintelligent and immature strategies when doing and submitting their work.
Students need to be educated on academic honesty as well, and this is not only the faculty's responsibility. It is the university, sometimes through the student services, the library or the writing and documentation centers, which needs to be in charge. Anyway, it will be important to educate students from the early phases of schooling and make this a continued training throughout higher education, hence instructors' responsibility to advocate the development of integrity in teaching to give credibility to our educational system.

BIBLIOGRAPHIC REFERENCES

Al Darwish, S., & Sadeqi, A. A. (2016). Reasons for college students to plagiarize in EFL writing: Students' motivation to pass. International Education Studies, 9(9), 99. https://doi.org/10.5539/ies.v9n9p99

Angelo, T. A., & Cross, K. P. (1993). Classroom assessment techniques: A handbook for college teachers. John Wiley & Sons.

Barberà, E. (2016). Aportaciones de la tecnología a la E-evaluación. Revista de Educación a Distancia (RED), 50(4). https://doi.org/10.6018/red/50/4

Batane, T. (2010). Turning to Turnitin to Fight Plagiarism among University Students. Educational Technology & Society, 13(2), 1–12. https://www.ds.unipi.gr/et&s/journals/13_2/1.pdf

Bessy, C., & Chateauraynaud, F. (2015). Alertes et chuchotements. Questions de communication, (27), 189-204. https://doi.org/10.4000/questionsdecommunication.9800

Bergadàa, M. (2009). Une situation saugreune. Culture & Société – Sciences de l'Homme, 9, 29-33. https://responsable-unige.ch/assets/files/cultureSocietes2009.pdf

Born, A. D. (2003). Teaching tip. How to reduce plagiarism. Journal of Information Systems Education, 14(3), 223-224. http://jise.org/Volume14/n3/JISEv14n3p223.pdf

Cavanillas, S. (2008). Cyberplagiarism in University Regulations. Digithum, 10. https://www.researchgate.net/publication/26575383_Cyberplagiarism_in_University_Regulations

Cebrián-Robles, V., Raposo-Rivas, M., Cebrián-de-la-Serna, M., & Sarmiento-Campos, J. A. (2018). Percepción sobre el plagio académico de estudiantes universitarios españoles. Educación XXI, 21(2), 159-129. https://doi.org/10.5944/educxx1.20062

Comas, R., Sureda, J., Casero, A., & Morey, M. (2011). La integridad académica entre el alumnado universitario español. Estudios pedagógicos (Valdivia), 37(1), 207-225. https://doi.org/10.4067/s0718-07052011000100011

Chew, E., Ding, S. L., & Rowell, G. (2013). Changing attitudes in learning and assessment: Cast-off 'plagiarism detection' and cast-on self-service assessment for learning. Innovations in Education and Teaching International, 52(5), 454-463. https://doi.org/10.1080/14703297.2013.832633

Christensen, G. J. (2011). Plagiarism: Can it be stopped? Business Communication Quarterly, 74(2), 201-204. https://doi.org/10.1177/1080569911404403

Davids, N., & Waghid, Y. (2017, 5 de junio). University tests should be part and parcel of teaching - not stand-alone events. The Conversation. https://theconversation.com/university-tests-should-be-part-and-parcelof-teaching-not-stand-alone-events-78481

Dawson, J. (2004). Plagiarism: What's really going on? In Seeking Educational Excellence. 13th Annual Teaching Learning Forum. (p.9–10). Perth: Murdoch University.

Devlin, M., & Gray, K. (2007). In their own words: A qualitative study of the reasons Australian university students plagiarize. Higher Education Research & Development, 26(2), 181-198. https://doi.org/10.1080/07294360701310805

Dickey, M. (2004). The impact of web-logs (blogs) on student perceptions of isolation and alienation in a web-based distance-learning environment. Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning, 19(3), 279-291. https://doi.org/10.1080/0268051042000280138

Dordoy, A. (2002). Cheating and Plagiarism: Staff and Student Perceptions at Northumbria. Northumbria University Conference "Educating for the Future".

Fernández, M., Godoy Guglielmone, M., Mariño, S., & Barrios, W. (2017). ¿Invirtiendo la clase o invirtiendo en la clase? Enseñanza de tecnología para la producción multimedia mediante Aula invertida. XXIII Congreso Argentino de Ciencias de la Computación, La Plata, Argentina. http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/63889/Documento_completo.pdf?sequence=1

Forte, A., & Bruckman, A. (2006). From Wikipedia to the classroom: exploring online publication and learning. 7th International Conference on Learning Sciences, Bloomington, Indiana. https://

www.cc.gatech.edu/~asb/papers/conference/forte-bruckman-icls06.pdf

Fraser, R. (2014). Collaboration, collusion and plagiarism in computer science coursework. Informatics in Education, 13(2), 179-195. https://doi.org/10.15388/infedu.2014.10
Gómez-Espinosa, M., Francisco, V., & Moreno-Ger, P. (2016). The impact of activity design in internet plagiarism in higher education. Comunicar, 24(48), 39-48. https://doi.org/10.3916/c48-2016-04

Hale, M. (2018). Thwarting plagiarism in the humanities classroom: Storyboards, scaffolding, and a death fair. Journal of the Scholarship of Teaching and Learning, 18(4). https://doi.org/10.14434/josotl.v18i4.23174

Harris, R. (2012, February 28). Anti-Plagiarism Strategies for Research Papers. VirtualSalt. https://www.virtualsalt.com/
Hass, M., & Osborn, J. (2007). An emic view of student writing and the writing process. Across the Disciplines. https://wac.colostate.edu/atd/articles/hass_osborn2007.cfm/

Heckler, N. C., Rice, M., & Hobson Bryan, C. (2013). Turnitin systems. A Deterrent to Plagiarism in College Classrooms. Journal of Research on Technology in Education, 45(3), 229-248. https://doi.org/10.1080/15391523.2013.10782604

Heine, C., & Martín García, J. M. (2013). Estrategias para prevenir y detectar el plagio académico en Humanidades (PID 11-231). En L. M. Jiménez del Barco Jaldo y M. C. García Garnica (Eds.). Innovación docente y buenas prácticas en la Universidad de Granada (pp. 1168-1179). Universidad de Granada.

Holley, D., & Boyle, T. (2012). Empowering teachers to author multimedia learning resources that support students' critical thinking. EURODL. European Journal of Open and Distance Learning. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ979598.pdf

Howard, R. M. (2002). Don't police plagiarism: Just teach! The Education Digest 67(5), 46-49. https://search.proquest.com/openview/11c92cd4eba49ea6703625f694e8788a/1.pdf?pq-origsite=gscholar&cbl=25066

— (2007). Understanding "Internet plagiarism". Computers and Composition, 24(1), 3-15. https://doi.org/10.1016/j.compcom.2006.12.005

Iwamoto, D., Hargis, J., Taitano, E. J., & Vuong, K. (2017). Analyzing the efficacy of the testing effect using KahootTM on student performance. Turkish Online Journal of Distance Education, 18(2), 80-93. https://doi.org/10.17718/tojde.306561

Jiménez Torres, D. (2018, 6 de diciembre). El Plagio en la Universidad. El Español. https://www.elespanol.com/opinion/tribunas/20180914/plagio-universidad/337836215_12.html 06/12/2018
Johnson, D. (2004). Plagiarism-proofing assignments. Phi Delta Kappan, 85(7), 549-552. https://doi.org/10.1177/003172170408500715

Jones, I. (2009). Cyber-plagiarism: Different method-same song. Journal of Legal, Ethical, and Regulatory Issues, 12(1), 89-100. https://www.researchgate.net/publication/286897004_Cyber-plagiarism_Different_method-same_song

Ledwith, A., & Rísquez, A. (2008). Using antiplagiarism software to promote academic honesty in the context of peer reviewed assignments. Studies in Higher Education, 33(4), 371-384. https://

doi.org/10.1080/03075070802211562

Lehman, K. (2010). Stemming the Tide of Plagiarism: One Educator's View. Library Media Connection, 9(12), 44-47. http://mclanelibrary.pbworks.com/f/StemmingTheTideOfPlagiarism.pdf

Lessig, L. (2004). Free Culture: How Big Media Uses Technology and the Law to Lock Down Culture and Control Creativity. New York: The Penguin Press.

Mahabeer, P., & Pirtheepal, T. (2019). Assessment, plagiarism and its effect on academic integrity: Experiences of academics at a university in South Africa. South African Journal of Science, 115(11/12). https://doi.org/10.17159/sajs.2019/6323

Moreno Jiménez, P. M. and Carrillo Martín, F. (2019). Guía para prevenir, detectar y responder al plagio académico en la universidad. Universidad del Claustro de Sor Juana. Dirección de Servicios Bibliotecarios. https://www.elclaustro.edu.mx/pdf/convocatorias/Plagio%20acad%C3%A9mico%202019-Web.pdf

Moten, J., Fitterer, A., Brazier, E., Leonard, J., & Brown, A. (2013). Examining Online College Cyber Cheating Methods and Prevention Measures. Electronic Journal of e-Learning, 11(2), 139-146. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1012879.pdf

Nuere, S. (2002). E-learning y educación artística: hacia la enseñanza virtual de las artes visuales. Arte, Individuo y Sociedad, 14, 79-103. https://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/ARIS0202220079A/5848

Olivia-Dumitrina, N., Casanovas, M., & Capdevila, Y. (2019). Academic writing and the internet: Cyber-plagiarism amongst University students. Journal of New Approaches in Educational Research, 8(2), 112-125. https://doi.org/10.7821/naer.2019.7.407

Olt, M. R. (2002). Ethics and Distance Education: Strategies for Minimizing Academic Dishonesty in Online Assessment. Online Journal of Distance Learning Administration, 5 (3). https://www.westga.edu/~distance/ojdla/fall53/olt53.pdf

Pardo Iranzo, V. (2014). La docencia online: ventajas, inconvenientes y forma de organizarla. Revista Boliviana de Derecho, 18(38), 622-635. https://www.redalyc.org/pdf/4275/427539914037.pdf

Park, C. (2003). In Other (People's) Words: Plagiarism by university students-literature and lessons. Assessment & Evaluation in Higher Education, 28(5), 471-488. https://doi.org/10.1080/02602930301677

Pavlakis, A., Kaitelidou, D. (2012). Burnout syndrome in students of a distance learning program: The Open University of Cyprus experience. European Journal of Open, Distance and E-Learning. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ979600.pdf

Raes, P. (2009). Se construire un savoir ou plagier: la responsabilité de l'école. Colloque « Copié-coller... », Former à l'utilisation critique et responsable de l'éducation. Bélgique: Pôle universitaire européen de Bruxelles Wallonie et le Centre de l'Economie de la Connaissance de l'Université libre de Bruxelles, 87-104.

Razi, S. (2015). Development of a Rubric to Assess Academic Writing Incorporating Plagiarism

Detectors. SAGE Open, 5(2), 1-13. https://doi.org/10.1177/2158244015590162
Reducindo, I., Rivera, L. R., Rivera, J., & Olvera, M. A. (2017). Integración de plataforma LMS y algoritmo de código abierto para detección y prevención de plagio en Educación Superior. Revista General de Información y Documentación, 27(2), 299-315. https://doi.org/10.5209/RGID.58205

Ronda-Pérez, E., Seguí-Crespo, M., Tauste-Francés, A., Martínez-Martínez, J. M., & Esteve-Faubel, J. M. (2015). Experiencia piloto de evaluación de una intervención para evitar el plagio académico en alumnos universitarios. En J. D Álvarez Teruel, M. T. Tortosa Ybáñez, y N. Pellín Buades. Investigación y Propuestas Innovadoras de Redes UA para la Mejora Docente, 1932-1947. Alicante: Universidad de Alicante.

Rowe, N. C. (2004). Cheating in Online Student Assessment: Beyond Plagiarism. On-Line Journal of Distance Learning Administration. https://calhoun.nps.edu/bitstream/handle/10945/36015/Rowe_Cheating_in_Online_Student_Assessment.pdf?sequence=1&isAllowed=y
Ruiz Bejarano, A. M. (2016). Fuentes digitales y fuentes impresas. Prácticas letradas y plagio en el marco universitario. Revista chilena de literatura, 94, 215-230. https://www.redalyc.org/pdf/3602/360249875011.pdf

Sabieh, C. (2002). An ELT's Solution to Combat Plagiarism: "Birth" of CALL. Annual International Information Technology and Universities in Asia Conference, Bangkok, Tailandia. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED465290.pdf

Salgaonkar, A., & Manisha, D. (2017). Continuous Engagement and Evaluation of a learner in ODL. ICDE International Conference "Unleashing the Potential of ODL - Reaching the Unreached". Pune, India. http://www.scdl.net/internationalconference/PDFS/DigitalProceeding/Full%20paper%20of%20manisha%20divate.pdf

Sarriá, J. F., & De Francisco, J. C. (2018). Ciberplagio académico: un tema de importancia. Lite ¡A tu alcance!, 68, 4-12. https://es.calameo.com/read/00557874303bfa3c48182

Sentleg, M. P., & King, L. (2012). Plagiarism among undergraduate students in the Faculty of Applied Science at a South African Higher Education Institution. South African Journal of Library and Information Science – SAJLIS, 78(1), 57-67. https://doi.org/10.7553/78-1-47

Simonnot, B. (2014). Le plagiat universitaire, seulement une question d'éthique? Questions de communication, 26, 219-234. https://doi.org/10.4000/questionsdecommunication.9304

Stabingis, L., Šarlauskienė, L., & Čepaitienė, N. (2014). Measures for plagiarism prevention in students' written works: Case study of ASU experience. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 110, 689-699. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.12.913

Taddei, F. (2009). Former des constructeurs de savoirs collaboratifs et créatifs : Un défi majeur pour l'éducation du 21e siècle. OCDE. https://www.cri-paris.org/en/shared-documents/WEBSITE-CRI_PDF-oecd-Training-creative-collaborative-fr2009.pdf

Talab, R. (2004). Copyright and you. TechTrends, 48(6), 15-19. https://doi.org/10.1007/bf02763576
Ohio University. (n.d.). Welcome to Ohio University. https://www.ohio.edu/graduate/etd/copyright-plagiarism-and-publishing-information

Thompsett, A., & Ahluwalia, J. (2010). Students turned off by Turnitin? Perception of plagiarism and collusion by undergraduate bioscience students. Bioscience Education, 16(1), 1-15. https://

doi.org/10.3108/beej.16.3

Tibbetts, Y., Canning, E. A., & Harackiewicz, J. M. (2015). Academic motivation and performance: Task value interventions. International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences, 37-42. https://doi.org/10.1016/b978-0-08-097086-8.26078-9

Underwood, J., & Szabo, A. (2003). Academic offences and E-lEarning: Individual propensities in cheating. British Journal of Educational Technology, 34(4), 467-477. https://doi.org/10.1111/1467-8535.00343

Biblioguías: Evitar el plagio. Lo Que necesitas saber. Guía para estudiantes universitarios: ¿Como se DETECTA el PLAGIO? (n.d.). Universidad de Extremadura.https://biblioguias.unex.es/plagio_academico/software_antiplagio

Detección y prevención del plagio académico en Humanidades (PID 11-231) (n.d.). Universidad de Granada. https://www.ugr.es/~plagio_hum/index.htm

Guías de la BUS: Evita el plagio en tu trabajo académico: Tipos de plagio. (n.d.). Universidad de Sevilla. https://guiasbus.us.es/plagio_coe/tipos

Université du Québec à Montréal. (n.d.). Tricherie et intégrité académique. https://r18.uqam.ca/
Universitat de les Illes Balears. (2020, October 26). Sistemes de detecció de plagi. Servei de Biblioteca i Documentació https://biblioteca.uib.cat/oferta/serveis/biblioteca_investigador/Plagi/Sistemes-de-deteccio-de-plagi.cid511200

University of Maryland. (n.d.). Office of Student Conduct - Promoting Integrity, Character & Ethics. https://www.studentconduct.umd.edu/
University of Oxford (n.d.). Plagiarism. https://www.ox.ac.uk/students/academic/guidance/skills/plagiarism?wssl=1

6

INTERVENCIÓN EDUCATIVA CON ALFABETIZACIÓN INFORMACIONAL Y DIGITAL PARA ELEVAR LA CALIDAD EN LA PRODUCCIÓN ACADÉMICA DE LOS ALUMNOS DE LA MAESTRÍA EN TECNOLOGÍAS DEL APRENDIZAJE EN EL CENTRO UNIVERSITARIO DEL NORTE.

EDUCATIONAL INTERVENTION WHIT INFORMATIONAL AND DIGITAL LITERACY TO RAISE THE QUALITY IN THE ACADEMIC PRODUCTION OF THE STUDENTS OF THE MASTER IN LEARNING TECHNOLOGIES AT THE UNIVERSITY CENTER OF THE NORTH.

Jorge Daniel Ceballos Macías [1]
Juan Fidel Cornejo Álvarez [2]
Luis Gerardo García Cruz [3]
Teresa de Jesús Cárdenas Gándara [4]

Universidad de Guadalajara

[1] Jorge Daniel Ceballos Macías / ORC ID: 0000-0003-1736-5463 ceballos@cunorte.udg.mx +52 Centro Universitario del Norte Universidad de Guadalajara Colotlán, Jalisco, México

[2] Juan Fidel Cornejo Álvarez / ORC ID: 0000-0001-7073-3590. juanf@cunorte.udg.mx +52 3313613915 Centro Universitario del Norte
Universidad de Guadalajara Colotlán, Jalisco, México

[3] Luis Gerardo García Cruz / ORC ID: 0000-0002-4350-0502. juanf@cunorte.udg.mx+52 3313613915 Centro Universitario del Norte

Universidad de Guadalajara Colotlán, Jalisco, México
[4] Teresa de Jesús Cárdenas Gándara / ORC ID: 0000-0003-1736-5463.
juanf@cunorte.udg.mx

RESUMEN

La presente investigación tiene el propósito de coadyuvar en el aprendizaje en las competencias informacionales y digitales a través de la implementación de un Diplomado en Alfabetización Informacional y Digital (ALFIN) para contribuir a la elaboración de trabajos recepcionales en la obtención del grado, específicamente de la opción de tesis, en los alumnos de la Maestría en Tecnologías para el Aprendizaje del Centro Universitario del Norte, promoviendo la investigación al interior de sus actividades.

PALABRAS CLAVE: Competencias Informacionales, Competencias Digitales, Investigación, Innovación educativa.

ABSTRACT

The present investigation has the purpose of contributing to the learning in the informative and digital competences through the implementation of a Diploma in Informational and Digital Literacy (ALFIN) to contribute to the elaboration of reception work in obtaining the degree, specifically the Thesis option, in the students of the Master in Technologies for Learning of the University Center of the North, promoting research within their activities.

KEY WORDS: Informational Competencies, Digital Competencies, Research, Educational Innovation.

1. INTRODUCCIÓN

La inquietud de trabajar el programa Alfabetización Informacional y Digital (ALFIN) surge por la necesidad de elevar la calidad en la producción académica de los alumnos de la Maestría en Tecnologías para el Aprendizaje (MTA), ya que se tiene antecedente sobre la baja productividad académica.

Se proyecta que con esta propuesta los alumnos puedan desarrollar dos tipos de habilidades, la primera, enfocada en la tecnología aplicada para la búsqueda, acceso libre, organización y discriminación de la información por medio de software especializado, para dicho fin, la segunda con respecto a los elementos necesarios para los trabajos de investigación enfocados en la cita, referencia bibliográfica, plagio y ética profesional por medio de recursos tecnológicos.

La alfabetización informacional es saber cuándo y por qué necesitas información, dónde encontrarla, y cómo evaluarla, utilizarla y comunicarla de manera ética. (CILIP, 2004).

La Universidad de Jaén, España, cuenta con más de 10 años de experiencia apoyando a los alumnos en actividades que favorecen sus trabajos de tesis, en donde se observa la posibilidad de implementar este curso contextualizado para el Centro Universitario del Norte (CUNorte), de acuerdo a sus necesidades específicas, a través de todo un proceso de diseño del diplomado en la plataforma Moodle, bajo el modelo ADDIE (análisis, diseño, desarrollo, implementación y evaluación).

Las características que se presentan en la Universidad de Jaén son similares a las de CUNorte, tanto en recursos tecnológicos como en algunas de las deficiencias cognitivas de los educandos.

1.1. El Centro Universitario del Norte (CUNorte)

En CUNorte se realizan diversas actividades relacionadas con la investigación, específicamente de los trabajos recepcionales de futuros maestros, pero como miembros del cuerpo académico

UDG-CA-919 Innovación, Tecnología y Educación con línea de investigación en Innovación Tecnológica Educativa, se considera que es importante coadyuvar con la mejora de procesos a través de la generación de nuevas estrategias a favor de integrar las competencias informacionales y digitales en la investigación; este trabajo es una propuesta para lograr los objetivos y metas planteadas en el proyecto denominado Alfabetización Informacional y Digital (ALFIN); el cual deriva de un trabajo colaborativo con la universidad de Jaén, España, con quienes se trabajó en una estancia académica y se logró establecer acuerdo para la implementación de un diplomado en el Centro Universitario del Norte, ubicado en Colotlán Jalisco, México.

2. METODOLOGÍA

La presente investigación utiliza el método analítico, donde básicamente se parte de un contexto general de habilidades, destrezas y competencias cognitivas de los alumnos de la MTA como un todo, para posteriormente intervenir de manera directa en la alfabetización informacional y digital a través de la propuesta de implementación de un diplomado que lo aborde, como estrategia detonante en la elaboración de trabajos recepcionales y la obtención del grado; tal y como lo menciona Ruíz Limón (2016), que define a este método como una investigación que consiste en la fragmentación de un todo en partes o elementos para observar las causas, la naturaleza y los efectos.

Los resultados obtenidos en la encuesta publicada en la Revista de Tecnologías de la Información ECOFARN, Journal Research, muestran la pertinencia de intervención educativa (García; Cornejo; Villalón y Ceballos, 2019).

3. DESARROLLO

El diplomado se proyectó para alumnos de primer semestre en la Maestría de Tecnologías para el Aprendizaje, donde se pretende que a futuro sea compartido con las demás maestrías y posteriormente hacerlo en las licenciaturas que ofrece el Centro Universitario. Se trabaja en fases para impactar con los trabajos que se han desarrollado y tomando como punto de partida los productos entregados hasta la fecha.

El diplomado se desarrollará en la generación 2020A con la participación de aproximadamente 34 alumnos potenciales. Se pretende que los educandos adquieran las habilidades y herramientas necesarias para producir un trabajo de investigación que muestre evidencia sobre búsqueda de información, referencia bibliográfica así como de ética profesional.

La validación de este trabajo, se desarrollará junto con los asesores y creadores del curso (ALFIN). Este grupo de profesionales dedicados a la bibliotecología que se preocupan por elevar el uso y gestión de la información y poder lograr que los alumnos concreten trabajos de calidad. Se tiene el antecedente que todas las actividades propuestas por este equipo se han desarrollado de manera experimental por cada uno de los bibliotecólogos, ya que no tienen perfil docente y esto fue una tarea difícil. Ellos han aprendido sobre la marcha el uso de herramientas tecnológicas. Esta labor ha sido de mucha consistencia, de lucha contra la adversidad y motivados por seguir con su proyecto.

Este diplomado ofrece alternativas para obtener habilidades en referencias bibliográficas, recursos tecnológicos y con ello elaborar un trabajo de calidad para obtener un título de grado. El diplomado está basado en competencias como lo menciona (Frola, 2015) para que los alumnos observen sus avances de carácter conceptual, buscando las definiciones y conceptos que favorezcan un cimiento solido en sus procesos cognitivos. Un pilar experimental partiendo de la idea que necesitan desarrollar sus habilidades de elaboración de trabajos. Así como un

soporte actitudinal donde muestren su ética y profesionalismo. Todo ello en una sola exhibición donde dan evidencia del desarrollo de la competencia.

Se da énfasis a la evaluación por medio de controles denominados insignias que muestran el progreso de cada alumno ofreciendo la alternativa de autoevaluación y con ello abonar al modelo constructivista que pretende que el alumno sea autodidacta y autogestivo.
El diplomado está diseñado en 5 módulos (ver ***ilustración 2***):

I. Recursos informativos y herramientas para la búsqueda y recuperación de información
II. Evaluación de la información y vigilancia tecnológica
III. Aspectos éticos y legales en el uso de la información
IV. Gestión de la información
V. Creación y comunicación entornos digitales.

Cada módulo se contribuye con diferentes competencias a desarrollar. Atendiendo lo conceptual, lo procedimental y lo actitudinal. Las competencias informacionales son:

1. Comprender la necesidad de información
2. Conocer los recursos disponibles
3. Saber cómo encontrar la información
4. Comprender la necesidad de evaluar los resultados
5. Saber cómo trabajar los resultados y explorarlos
6. Comprender la necesidad de ética y responsabilidad en la utilización de la información
7. Saber cómo comunicar y compartir tus resultados
8. Saber cómo gestionar lo que has encontrado.

El tiempo establecido para cumplir con esta intervención educativa es de 4 meses con la finalidad de cumplir los objetivos. La metodología empleada para el diplomado se enfoca al diseño del curso tomando el modelo ADDIE. Este es un proceso de diseño instruccional interactivo, a través de la plataforma Moodle, en donde los resultados de la evaluación formativa de cada fase pueden conducir al diseñador de regreso a cualquiera de las fases previas (Belloch, 2012). El producto final de una fase es el producto de inicio de la siguiente. ADDIE es el modelo básico, pues contiene los elementos esenciales del diseño; además, es el acrónimo del modelo (Análisis, Diseño, Desarrollo, Implementación y Evaluación), atendiendo a sus fases:

• Análisis: donde se muestra que los alumnos carecen de las herramientas tecnológicas y capacidades cognitivas, para desarrollarse en las diferentes etapas de su vida académica, análisis que se relaciona con la información de ingreso, egreso y titulación, a partir de la baja eficiencia terminal.

• Diseño: se toma a partir del planteamiento que tiene la Universidad de Jaén quien nos brinda su apoyo y material. Sobre este planteamiento se hacen ajustes para contextualizar tanto material y módulos a implementar en el CUNorte.

• Desarrollo: una vez contextualizado se aplicara a la zona norte de Jalisco y sur de Zacatecas donde esta propuesto este diplomado.

• Implementación: el resultado de esta versión mostrara la pauta que marque la línea a seguir en este diplomado. Sera el inicio para promover transformaciones con respecto a trabajos de tesis enfocados a la cantidad, calidad, forma y fondo (Frade, 2015).

• Evaluación: establecerá los nuevos objetivos a cubrir. Entre ellos están los trabajos que sean

de calidad a tal grado que puedan ser evaluados por espacios dedicados a la publicación de artículos entre ellos capítulos de libro o revistas especializadas en la disciplina de Tecnologías de la enseñanza.

En la parte disciplinar se pretende que los alumnos adquieran las habilidades sobre la búsqueda, selección y discriminación de información. Competencias que incluye la Universidad de Jaén en el desarrollo de su programa para la alfabetización informacional, y que fueron contextualizadas atendiendo las necesidades diagnosticadas en el CUNorte.

Las estrategias de aprendizaje dentro de la formulación de cursos en línea, tal y como lo menciona Díaz, Barriga (2012), están definidas por un conjunto de características:

• Se refieren a procedimientos.

• Incluyen varias técnicas, operaciones o actividades particulares o específicas.

• Llevan un propósito determinado: en el aprendizaje y solución de problemas de carácter académico o algunos que se vinculen con ello.

• Se les considera más que "hábitos de estudio" debido a que se realizan de manera flexible.

• Pueden ser abiertas (públicas) o encubiertas (privadas).

Las actividades están realizadas de acuerdo a estrategias de aprendizaje en donde el estudiante debe desempeñar actividades:

1. Preliminares: Conocer sus propios conocimientos sin consultar alguna fuente bibliográfica o sustento que le permitiera fundamentarse; esto permite saber cuáles serían sus percepciones previas de alguna temática.

2. Aprendizaje: Partiendo de la información o actividad previa, la fundamentación o actualización de la misma es la razón de este tipo de actividad, pues debe ser información confiable, a través de analizar, realizar, diseñar, investigar, construir o evaluar, entre otros. Básicamente es ampliar el conocimiento previo, con el nuevo y generar un nuevo proceso de aprendizaje.

3. Integradoras: depende de manera directa de la actividad de aprendizaje, desde una perspectiva de la evaluación, donde se busca resolver o atender cierta problemática adquirida y comprobar que ha adquirido la competencia, bajo un proceso de aprendizaje constante y permanente, a lo que se le considera como experiencia.

Como evidencia del trabajo en el diseño del diplomado bajo el modelo ADDIE, se hace uso del formato al que se denomina F1, diseñado bajo el enfoque por competencias y basado en el constructivismo social, en donde el alumno se considera eje central a favor del autoaprendizaje. A continuación se muestra sólo una de la gran diversidad de actividades que integran y conforman este diplomado.

Figura 1. Actividad de preliminar de la unidad de aprendizaje 1, en formato F1.

9. DESARROLLO DE ACTIVIDADES (Unidad de aprendizaje 1)	
Actividad 1	Actividad preliminar
Nombre	U1AP1: Recursos de información
Propósito de la actividad	Identificar los diferentes tipos de recursos de información así como sus particularidades
Introducción	Los recursos de información son herramientas que nos facilitan de manera importante el acceso al conocimiento buscado. "Son medios y bienes que permiten adquirir, ampliar, precisar o comunicar conocimientos, con el fin de resolver una necesidad". (Purificación Moscoso) ¿Dónde buscar? La información se puede buscar en catálogos públicos, bases de datos e Internet.
Contenido a trabajar	1. Recursos de información 1.1 Búsqueda de información 1.1.1 Delimitar necesidad de información
Instrucciones	1. Primeramente selecciona un tema académico de tu interés. Delimítalo a palabras claves 2. Realiza tu primera búsqueda (puedes utilizar los motores de búsqueda Google Chrome y Firefox) en Internet, bases de datos, catálogos de biblioteca, biblioteca CUNorte y otras bibliotecas. 3. A continuación comparte en este foro, la información encontrada anexando imagen y URL de cada recurso. 4. Revisa la participación de dos de tus compañeros y retroalimenta sus respectivas participaciones, a partir de un comentario objetivo y constructivo. Tus participaciones deben ser claras y coherentes. Recuerda que también se toma en cuenta el buen uso de la ORTOGRAFÍA
Duración estimadas en días	8 días
Criterios de evaluación	- Presenta imagen y URL encontrada de cada recurso. - Realiza una participación personal, al mismo tiempo que comenta la participación de por lo menos dos compañeros. - Hace un buen uso de la ortografía.
Recursos de apoyo	Ninguno

Fuente: elaboración propia CA-UDG-919.

Todas estas actividades antes mencionadas que pasaron por el modelo ADDIE de diseño de curso empleado en el diplomado, se alojan dentro de Moodle (Modular Object Oriented Dynamic Learning Environment) por sus siglas en inglés y que se traduce como Entorno Aprendizaje Dinámico Orientado a Objetos Modular.

Esta plataforma educativa de carácter gratuita, ha sido adoptada por CUNorte desde el calendario 2005B de acuerdo a su modalidad educativa centrada en el estudiante e implementada, llamada mixta o también b-learning, que combina por un lado las sesiones presenciales en clase y por otro el sustento de sus actividades en las tecnologías de la información y comunicación. En ella se encuentra una gran diversidad de herramientas para trabajo (colaborativo, individual, comunicación, mensajería, chat, trabajo en grupo y otras) que se persigue al utilizarla. En la siguiente ilustración se muestra el proceso de diseño dentro de esta plataforma, específicamente de este diplomado.

Figura 1. Página principal del diplomado dentro de la plataforma Moodle.

Fuente: elaboración propia CA-UDG-919

4. RESULTADOS

Dentro del presente espacio se muestran resultados que a su vez se convierten en la justificación de nuestra intervención en este proceso dirigido a los alumnos de la Maestría en Tecnologías para el Aprendizaje del CUNorte, puesto que este posgrado da inicio en el año 2015, y que a la fecha lleva 6 generaciones, las cuales ingresaron en los siguientes ciclos escolares: 2015A, 2016A, 2017A, 2017B, 2018A y 2019A; en la siguiente tabla se aprecia el número de alumnos que fueron: admitidos y los que han desertado por ciclo:

Tabla 1. Estado de alumnos MTA por ciclo de ingreso 2015A – 2020A.

Estado	2015A	2016A	2017A	2017B	2018A	2019A	2020A	Total general
Activo	--	--	--	--	--	10	9	19
Deserción	3	4	7	6	4	4	--	28
Egresado	22	34	22	12	6	--	--	96
Inactivo	--	--	--	--	--	--	--	0
Titulado	11	23	8	--	--	--	--	42
Total general	25	38	29	18	10	14	9	143

Fuente: Elaboración propia a partir de (Centro Universitario del Norte, 2020).

Estos datos nos muestran que la deserción no ha sido un problema a considerar, pero si manifiesta que aún existen 54 egresados sin pasar por el proceso de realizar su trabajo recepcional pertenecientes a los ciclos 2015A – 2018A y 19 aún se mantienen activos o se encuentran cursando algún semestre; dicha población que se considera como candidatos potenciales para este proceso de diplomado. Asimismo se puede apreciar en la tabla a 96 alumnos egresados de los cuales 42 se han titulado.

Finalmente en relación a la cantidad de alumnos titulados por ciclo, en la siguiente tabla se puede apreciar aquellos que se han titulado por alguna modalidad de trabajo recepcional, considerando que el posgrado es de carácter profesionalizante, dando apertura a la modalidad de evidencia profesional, a los que tuvieran habilidades para la actualización de algún programa académico con sus recursos tecnológicos obtuvieran su título de maestría.

Tabla 2. Titulados MTA por ciclo de ingreso 2015A – 2017A.

Tipo de titulación	2015A	2016A	2017A	Total general
Memoria Evidencia Profesional	5	12	6	23
Tesis	6	11	2	19
Total general	11	23	8	42

Fuente: Elaboración propia a partir de (Centro Universitario del Norte, 2020).

Esto nos manifiesta que de la totalidad de los 42 titulados, 55 % lo ha realizado por la modalidad de evidencia profesional y el resto que alcanza 45 % ha incursionado en la opción específica de tesis, lo que nos demuestra que es la más baja.

Por tal razón como se aprecia en la tabla 1, se cuenta con una población potencial de 73 prospectos para implementar el diplomado a 54 egresados de las generaciones 2015A – 2018A (rezagados) y de los 19 alumnos que se encuentran activos.

5. CONCLUSIONES .

A partir de la implementación de este diplomado se pretende compartir las estrategias de enseñanza y las competencias necesarias para que los educandos se vean favorecidos con herramientas que faciliten el manejo y gestión de la información en la elaboración de trabajos de investigación. De esta manera, además, se contribuye en aumentar el número de tesis que cumplan con forma, fondo, cantidad y calidad (Frade, 2015) en los egresados de la Maestría en Tecnologías para el Aprendizaje.

El diplomado está en proceso, atendiendo el modelo ADDIE, actualmente se concluyeron las tres primeras fases, las dos restantes se implementaran al inicio del ciclo escolar 2020A. A continuación se mencionan las fases que integran la propuesta:

1. Análisis del contexto educativo en ambas partes, Universidad de Jaén y Centro Universitario del Norte.

2. Diseño compuesto por 5 módulos y 4 meses de operación, tiempo suficiente para recabar datos, desarrollar el diplomado y evaluar los procesos.

3. Desarrollo, se diseñaron los 5 módulos del diplomado en la plataforma de aprendizaje Moodle.

4. Implementación, se tienen fecha, lugar y el personal académico encargado de implementar así como operar el diplomado.

5. Evaluación, se hace un diagnóstico para evidenciar la pertinencia del diplomado. Al concluir el diplomado se realizara una retroalimentación y con la obtención de datos obtenidos al concluir la versión 1.0 de este diplomado. Los datos sustentaran los posibles ajustes a una versión 2.0 por confirmar.

Este reporte parcial de intervención educativa ofrece apoyo en procesos tanto de alfabetización informacional como de tecnologías aplicadas para la elaboración de productos como artículos o protocolos de investigación con la finalidad de lograr trabajos finales que apoyen a la titulación de alumnos rezagados y de los que van en tiempo y forma, con algunas carencias observadas en esta investigación.

Por tanto los principales alcances de este diplomado se centran en tres aspectos esenciales:

1. Contribuir a la alfabetización digital.

2. Fomentar la titulación cumpliendo con el tiempo estimado por el reglamento general de posgrados de la UdeG., donde se manifiesta un año después de haber concluido con los créditos académicos como fecha para titulación (Universidad de Guadalajara, 2017).

3. Aumentar la calidad, así como la cantidad de trabajos de tesis y por ende incrementar los indicadores de titulación de esta maestría.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abell, Angela (et al). Alfabetización en información: la definición de CILIP (UK). En: Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios, n.77, 2004. Disponible en: http://www.aab.es/pdfs/baab77/77a4.pdf

Belloch, C. (2017). Diseño instruccional. Diseño instruccional. Valencia: universidad de Tecnología Educativa.

Centro Universitario del Norte (2019). Maestría en Tecnologías para el Aprendizaje. Datos generacionales alumnos MTA. CUNorte. Colotlán, Jalisco.

Díaz F.; Barriga, A. y Hernández Rojas, G. (2002). Estrategias docentes par un aprendizaje significativo. Disponible en: http://es.scribd.com/doc/97693895/Frida-Diaz-Barriga-Arceo-1999-Estrategias-Docentes-para-un-Aprendizaje-Significativo

García, C.L.G.; Cornejo A. J. F.; Villalón de la Isla, E. M.; & Ceballos M.J.D. (2019). Diagnóstico sobre desarrollo de competencias informacionales y digitales en posgrados del Centro Universitario del Norte. Revista de Tecnologías de la Información. 2019. 6-19: 22-27 ISSN: 2410-4000. ECORFAN - Research Journal

Guía de buenas prácticas para el desarrollo de las competencias informacionales en las Rebiun. 2008.

Frade, P. (2015). Desafíos a superar para desarrollar competencias en el aula. México: Grupo Editorial Patria

Frola, P. (2015). La evaluación del desempeño en el contexto educativo. México: Frovel Educación.

Ruíz Limón, Ramón (2016). Historia y Evolución del pensamiento científico. Método Analítico. Enciclopedia Virtual. Disponible en: http://www.eumed.net/libros-gratis/2007a/257/7.1.htm

Universidad de Guadalajara (2017). Reglamento general de posgrados de la Universidad de Guadalajara. Disponible en: http://www.secgral.udg.mx/sites/archivos/normatividad/general/RGPosgrado.pdf.

7

EL EXANTE Y EXPOST DEL PENSAMIENTO CRÍTICO DE LA CHAKANA PREGUNTA.

BEFORE AND AFTER OF THE CRITICAL THINKING OF THE CHAKANA PREGUNTA

Beder Bocanegra Vilcamango[1]

bbocanegra@unprg.edu.pe
051942693366
Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo
Lambayeque-Perú

[1] Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo (Perú), https://orcid.org/0000-0002-4157-265X.
Docente adscrito al Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación de la Universidad Nacional Pedro Ruiz. Cuenta con 27 años de servicio, 16 de los cuales se ha desempeñado como docente ordinario. Ha publicado libros para docentes y obras literarias. También ha participado en una serie de ponencias en Argentina, Ecuador, México y Portugal. Sus artículos académicos se han publicado en Argentina, Cuba, México, Portugal y Colombia. Es creador de la estrategia didáctica la Chakana Pregunta para desarrollar el pensamiento crítico. Entre sus obras literarias figuran Mañana te cuento el resto, Ahora el resto, La decisión de Bochis y Me gusta tu edad. Cuenta con publicaciones en versión digital, como Tantas veces Sr. Noth (novela breve) y Cuentos de corona. En 2016 fue condecorado con las Palmas Magisteriales en el grado de maestro. bbocanegra@unprg.edu.pe
051942693366

RESUMEN

El desarrollo de la investigacion cualitativa sobre el entorno de los conceptos de diversos modos de enseñar y aprender ha permitido identificar hallazgos relacionados con la naturaleza de los conceptos de estrategia didáctica. Las motivaciones y las perspectivas de los conceptos que tipifican el sentido ideal de las estrategias no se corresponden con la naturaleza del proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que el arraigo de la epistemología es muy frágil y el contexto educativo no se ha considerado. El objetivo de estudio es caracterizar los propósitos de los organizadores visuales más recurrentes, con la finalidad de definir el exante y expost de la Chakana Pregunta, relacionada con el pensamiento crítico. En el desarrollo curricular del curso Desarrollo Humano se recogieron siete conceptos de estrategia didáctica como parte de los trabajos académicos. Los estudiantes plantearon varias perspectivas en cada concepto, que han sido motivo de análisis y contextualización. El estudio se basa en 44 estudiantes de pregrado, correspondientes al segundo ciclo de formación pedagógica. El hallazgo que trasciende sobre los conceptos establecidos, cronológicamente, desde la aparición del cuadro sinóptico hasta el cuadro CQA, no se refiere a los procesos educativos. Por lo tanto, los conceptos no son pertinentes, porque los propósitos fueron ajenos a la tarea educativa. Con el análisis de los conceptos, el diagnóstico inicial caracterizó la fragilidad de las prácticas didácticas al no focalizar el desarrollo del pensamiento crítico. Al término del ciclo académico se operacionalizó con el concepto y se consideraron tres elementos: la relación enseñanza-aprendizaje, el aporte de la epistemología y el contexto educativo.

PALABRAS CLAVE: Pensamiento crítico, concepto, estrategia didáctica

ABSTRACT

The development of qualitative research about the environment of the concepts and various ways of teaching and learning has allowed identifying findings related to the nature of the concepts of didactic strategy. The motivations and perspectives of the concepts that typify the ideal sense of strategies do not correspond to the nature of the teaching-learning process because the guarantee of epistemology are very fragile and the educational context has not been considered. The aim of the study is to characterize the purposes of the most recurrent visual organizers, in order to define the before and after of the Chakana Pregunta, related to critical thinking. In the curricular development of the Human Development course, seven concepts of didactic strategy were collected as part of the academic work. The students set out several perspectives in each concept, which have been the subject of analysis and contextualization. The study is based on 44 undergraduate students, corresponding to the second cycle of pedagogical training. The finding that transcends the concepts established, chronologically, from the appearance of the synoptic chart to the CQA chart, does not refer to the educational processes.Therefore, the concepts are not relevant, because the purposes were differents to the educational task. With the analysis of the concepts, the initial diagnosis characterized the fragility of didactic practices by not focusing the development of critical thinking.

At the end of the academic cycle, the concept was operationalized and three elements were considered: the teaching-learning relationship, the contribution of epistemology and the educational context.

KEYWORDS: Critical thinking, concept, didactic strategy

1. INTRODUCCIÓN

El uso pertinente de estrategias, técnicas, métodos o mecanismos ha sido y será muy relativo,

siempre y cuando la valoración de los conceptos con los que surgieron no cambien. El acervo educativo, desde lo que implica la pertinencia del concepto, se ha desarrollado con un nivel alto de incerditumbre, ya que al menos el 81 % de los docentes no tiene claridad del concepto y del propósito de los organizadores visuales.

De acuerdo con el concepto básico que discrimina la estrategia de la técnica o del mismo método, parece que depende de la percepción del creador del concepto y, sobre todo, de quien interpreta según sus propósitos. Por ejemplo, lo escrito y explicado en el trabajo cooperativo implica trabajar en equipo, donde nadie pierde y todos ganan en el sentido laxo del concepto. Sin embargo, llegado el momento, el trabajo académico se desarrolla en función de las capacidades o las limitaciones de los integrantes. Por lo tanto, no es la misma realidad que representa el lenguaje, si es que el concepto está orientado a evaluar el potencial humano. En este sentido es prevalente el poder de los conceptos para desarrollar el pensamiento crítico desde los interrogantes, porque no son ejercicios creados por sentido común. Bajo esa premisa, el estudio planteó caracterizar los propósitos de los organizadores visuales más recurrentes, con la finalidad de definir el exante y expost de la Chakana Pregunta con relación al pensamiento crítico.

En esta misma dinámica del estudio se ha recurrido a fuentes objetivas, solo para indentificar la antítesis del pensamiento en cada propuesta. Cuando se analizan los antecedentes o referentes teóricos que movilizaron la creación del pensamiento crítico como categoría, Mackay (2018) sostiene que «el estudio del pensamiento crítico es muy relevante en el área teórica y pedagógica», con lo que se reconoce el contexto. Para Mackay es importante la relación con uno de los atributos que da pie a los conceptos, porque la tarea educativa es un proceso complejo que requiere de muchas perspectivas. Sin embargo, no podría dejarse de lado. Para Ryan (1984), «el pensamiento crítico está estrechamente relacionado con [...] los hábitos de la lectura, estilo de escritura y desempeño». Se trata de dos ideas bastante distantes y que han delimitado y precisado los argumentos para crear el concepto. Son dos escenarios caracterizados lo suficiente para definer el rol del docente, desde lo que busca la pedagogía y el rol de la didáctica de la lectura.

De este modo, se puede considerar que el origen de los conceptos tienen su propio espacio. Sin embargo, sería suficiente considerar estas dos perspectivas para proponer un concepto de manera creativa. Este proceso no sucede solo con los conceptos y sus verdaderos antecedents, sino que cada autor muestra su protagonismo cuando entiende que es demonstrable que el objeto de estudio se vincula con otras ideas. Por ejemplo, Ennis y Millman (1965) plantean que el pensamiento crítico posee cuatro dimensiones: (1) juicio inductivo, (2) juicio deductivo, (3) juzgamiento de la fiabilidad de las afirmaciones y (4) definición de los supuestos en los debates. Por otro lado, el aporte de Glaser (1994) considera que el pensamiento está asociado a cinco dimensiones: (1) conocer el problema, (2) selección y recogida adecuada de los datos para la solución del problema, (3) conocer los supuestos estructurados y no estructurados, (4) selección y formulación de los supuestos que están relacionados y conducen a la conclusión, y (5) deducir los resultados válidos y discutir la validez de las deducciones. Independientemente de las propuestas anteriores, para Mcknown (1997) el pensamiento crítico transcurre bajo tres principios: a) el uso del cuestionamiento, b) el pensamiento profundo y c) la concretación y el enfoque total. Estas tres perspectivas se basan en la caracterización humana para determinar que el pensamiento crítico solo existe si se registran tres formas de pensar.

Al ser estudio de revision bibliográfica, el registro de información permite evidenciar que desde el siglo XVIII hasta 1986 todas las propuestas para organizar información no poseen relación con el ejercicio de la educación. Once propuestas ajenas a la tarea educativa se han incorporado sin considerar el concepto y el propósito para los que se creó. De este modo, el hallazgo es

notable en cuanto a la fragilidad del concepto de estrategia didáctica, técnica o método, cuya perspectiva sea el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Otro de los hallazgos es que todos los organizadores o formas de aprendizaje solo permiten sistematizar y organizar información, de allí la recurrente denominación y su vinculación con el aprendizaje de manera arbitraria. La metodología empleada corresponde al estudio cualitativo de tipo descriptivo. La muestra corresponde a 44 (23%) de un total de 170 estudiantes de pregrado de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo. El recojo de información se basa en los trabajos presentados como parte del desarrollo curricular del curso Desarrollo Humano, correspondiante al segundo ciclo de formación general, que conduce al bachillerato en Ciencias de la Educación.

2. METODOLOGÍA

El desarrollo humano en el proceso formativo universitario necesita focalizar las competencias que caractericen el desempeño profesional en cualquier escenario. El pensamiento crítico es una necesidad en todo ser humano, sin importar el rol que desempeñe. En ese sentido, el tratamiento categorial del pensamiento crítico ha permitido reflexionar sobre las particularidades de los conceptos exante y expost al de la Chakana Pregunta como estrategia didáctica.

Este ejercicio ha situado, de forma crítica, la naturaleza del concepto, desde la definición conceptual y operacional que se le atribuye a cualquier objeto, proceso o suceso. El estudio corresponde al paradigma cualitativo de tipo descriptivo, con énfasis en la teoría fundamentada. La muestra que se ha empleado es de 44 estudiantes de pregrado, correspondientes al segundo ciclo de formación pedagógica.

Se utilizaron los trabajos académicos como parte del proceso formativo en dos momentos. En la primera fase se realizó un viaje de estudios para relacionar algunas teorías sobre el aprendizaje. En ese momento se analizó la pertinencia de los conceptos en torno a las estrategias de aprendizaje. En la segunda fase se les solicitó plantear los conceptos de la Chakana Pregunta como producto acreditable. El trabajo fue en equipo. Producto de ello se logró caracterizar y describir las perspectivas teóricas sobre las estrategias didácticas en el escenario del contexto educativo.

3. RESULTADOS

3.1. La naturaleza de concepto.

Aludir a la persona o al individuo, siendo el mismo sujeto, puede que no genere la misma percepción, aunque se trata de conceptos que se utilizan de forma cotidiana. Cada palabra es la representación del concepto y cada concepto es la configuración natural, pero tal vez no objetiva que «refiere algo». Siguiendo esta ruta, no sería lo mismo si se piensa en la «persona honorable» como atributo insoslayable de su condición, si es que se refiere al «individuo» que, aunque no sea delincuente, carece de honorabilidad. Se trata de una cuestión de estado del conocimiento, previo al desarrollo del pensamiento crítico. Sin embargo, implica el concepto y el valor implícito que el hombre utiliza para saber comunicar su propio razonamiento, ya que al ser honorable no puede ser delincuente, aunque —en el extremo— un delincuente también responde a un código de ética. Por lo tanto, sería razonablemente lógico afirmar que un individuo es un delincuente honorable o que un honorable delincuente no deja de ser individuo. Esto sucede cuando, hasta el hartazgo, se ha definido o clasificado al liderazgo; no obstante, es un atributo particularísimo de algunas personas, sin hacer referencia a Pinochet, Hitler o María Teresa de Calcuta.

La matemática es, objetivamente, demonstrable, como que dos más dos es cuatro. No obstante,

depende de lo que el ser humano representa como número par. Escribir matemáticamente el resultado es una realidad. En cambio, si se refiere a que dos personas más dos personas es cuatro no será la misma realidad (resultado), porque se desconoce las expectativas de los involucrados frente al trabajo mancomunado.

El sentido relativo de los conceptos permite explicar que no siempre es exacto, porque la realidad dota de muchísimos elementos que no se pueden controlar. De allí el concepto «no incluye todos los caracteres del objeto, sino únicamente los esenciales. Son esenciales aquellos caracteres que pertenecen necesariamente a los objetos de un género determinado y los distinguen de los objetos de otros géneros» (Barrios, 2006, p. 31). Esto demuestra que el concepto genera comparaciones implíticas que contextualizan la discriminación entre lo esencial solo dentro del mismo género. Aquí otra evidencia de que el concepto es el constructor susceptible en función de las caraterísticas del objeto. ¿Sucederá lo mismo cuando se conceptúan los procesos mentales? En esta línea se puede cuestionar con el siguiente interrogante: ¿Qué naturaleza tiene la estrategia didáctica para conceptuarla como si fuera «algo material» que pretende desarrollar el pensamiento crítico?

Puesto que el conocimiento antecede y precede al concepto, es importante considerar el estatus de los interrogantes como producto del pensamiento crítico, que sirve para comprender que los conceptos son muy relativos, porque no siempre son aplicables al objeto, proceso o suceso de estudio. Por ejemplo, el concepto de calidad de un producto o servicio no dejará de estar asociado a la satisfacción del usuario. En tanto mejor sea esta, se deduce que es de calidad. Sin embargo, cuando se habla del servicio educativo, las percepción es enajenada, porque se sabe que no siempre es de calidad, aunque algunos estudiantes quedan satisfechos con solo aprobar el ciclo académico con el calificativo mínimo.

Los conceptos cumplen un papel importante en la vida de las personas, porque no solo las moviliza para sobrevivir, sino que permite asumir juicios racionales que forman parte del acervo humano. Esta movilización pragmática ha permitido conceptuar que las familias sean monoparentales, uniparentales, de amigos, de hermanos, abuelos-nietos, homosexuales, ampliadas, nucleadas, simultáneas o ensambladas, patriarcales, matriarcales, protectoras, católicas, evangélicas, ateas, etc. (Bustos, 2007, p. 126-128). Todo este recorrido se conceptúa desde las implicancias epistemológicas. El poder de los conceptos pervive a la par de las expectativas humanas. La sucesión de conceptos gira en torno a las caraterísticas del comportamiento humano en familia. Por ello, es relativamente aceptable que el concepto es «la forma del pensamiento humano en la cual se expresan las características de los objetos, las relaciones de un objeto dado con otros, su origen y desarrollo» (Barrios, 2006, p. 31), porque en la medida que existan autores que refieran conceptualmente algo de las estrategias didácticas habrán conceptos distintos que las representen objetivamente, sin desmedro de cada uno. Cada concepto representa «la forma del pensamiento humano», aunque se desconoce la forma. La naturaleza del individuo también posee maneras distintas, donde el pensamiento crítico no siempre trasciende desde la caracterización del objeto, aunque este no lo sea.

Es importante comprender la estructura del concepto de «estrategia didáctica» para advertir sesgos propios de la investigación como objeto de estudio nada ajeno al contexto educativo. En este sentido, la naturaleza del concepto es tridimensional para el consecutivo debate, desde esta perspectiva. En lo sucesivo, el análisis gira en torno a la naturaleza del concepto de la Chakana Pregunta como estrategia didáctica para desarrollar el pensamiento crítico prospectivamente en el contexto.

3.2. Del concepto al pensamiento crítico.

El análisis de las categorías es gravitante a causa de la naturaleza conceptual de las variables o del mismo objeto de studio. Esto permitirá tener claridad desde la perspectiva de la interacción enseñanza-aprendizaje, porque la estrategia didáctica tiene origen en la motivación del docente como respuesta a la necesidad de los estudiantes.

Según la RAE, se trata de una «idea que concibe o forma el entendimiento». Según el origen, el cuestionamiento están en el conceptus (del latín concipere), cuyo significado sustantivado indica 'acción de concebir', que, a su vez, deriva de capere (caber: 'coger, contener'). Entonces, al ser una forma de entendimiento, no debe ser tan complejo comprender la funcionalidad de la estrategia didáctica, ya que solo tiene un propósito: el desarrollo de competencias en un contexto plenamente conceptuado, donde el protagonismo no soslaya al docente ni al estudiante. Cualquier persona puede crear conceptos y no someterse, verticalmente, a otros para sostener mayor argumento. Si cualquier profesional puede «crear algo», entonces el concepto es una imagen mental muy propia y tan vulgar como académica.

Véase la ***figura No. 1.***

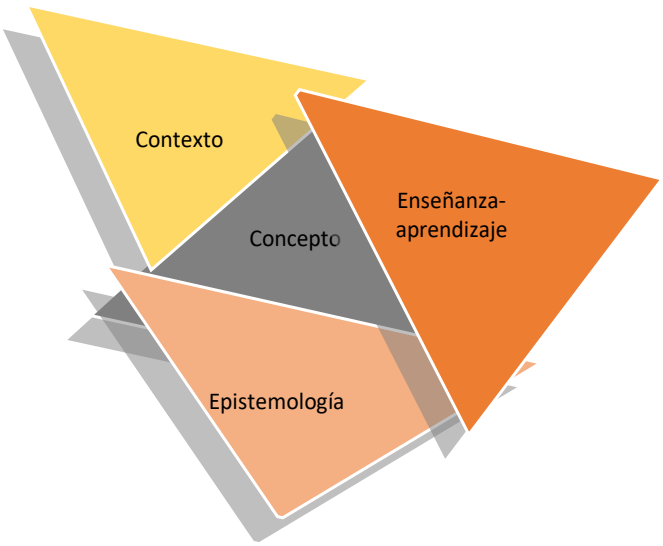


Figura 1. Bocanegra, 2020.

Es evidente que «conceptuar algo» no es complejo, pero sí es el ejercicio dialéctico que delimita el espectro del análisis en torno al objeto.

El poder de la vulgaridad didáctica, en el marco de la acción didáctica y las extensiones conceptuales, ha logrado que las categorías conceptuadas sufran mutaciones extraordinarias desde siempre, como para no advertir significativas diferencias. Desde luego, es muy propio valorar el concepto en sí mismo, porque es una invención que responde, estrictamente, a un contexto definido personalmente. El concepto es la representación humana que se corresponde con el contexto que no soslaya la proyección hacia la realidad. Cualquier concepto representa el estado de la realidad, es la percepción como consecuecia del acto de pensar para situar ideas en el plano del análisis. De pronto podría ser que el concepto sea la interpolación interesada para situar aprendizajes significativos. Véase el siguiente aporte:

> [...] una formación cualitativamente nueva que no puede reducirse a los procesos más elementales que caracterizan al desarrollo del intelecto en

> sus etapas tempranas, es una nueva forma de actividad intelectual y un nuevo modo de conducta donde se tiene conciencia de las propias operaciones intelectuales como resultado de auténticos cambios sustanciales, que abarcan tanto el contenido como la forma del pensamiento. (Ramos, 2016, p. 620)

Conceptuar la Chakana Pregunta como organizador visual puede ser la representación analógica que demuestra carencia de creatividad, porque los atributos son bastante conocidos en cualquier escenario. La idea de organizador visual se debe a que genera impacto visual. Por lo tanto, es coherente pensar que la Chakana Pregunta refuerza su orientación al generar impresiones positivas cuando se elabora nueve interrogantes dispuestos en nueve nones simétricamente ubicados. Algunas referencias cualitativas del concepto perennizan los atributos tangibles e intangibles a los que, posteriormente, los usuarios le darán sentido riguroso mediante el pensamiento critico. Por ejemplo, ¿qué es un smartphone? El sentido común y el mismo Google, el 21 de julio de 2020, señala que se trata de un «teléfono celular con pantalla táctil, que permite al usuario conectarse a internet, gestionar cuentas de correo electrónico e instalar otras aplicaciones y recursos a modo de pequeño computador». Es evidente que el concepto tiene arraigo en los atributos cualitativos que representan el propósito en función de las necesidades humanas.

La pervivencia de las personas se debe a la actividad cognitiva que siempre busca una respuesta arbitraria mediante el razonamiento lógico. Incluso cuando provoque aprendizaje por repetición, siempre demanda elevados niveles de desarrollo cognitivo.

La creación del concepto trasciende en el sentido que vivifica la condición humana, porque se trata del constante aprendizaje. En el mismo sendero de las cuestiones objetivas de Ramos, no se puede negar que la creación del concepto es el resultado cognitivo. Aunque se cuestione su originalidad, ¿la identificación de los mínimos detalles lo haría auténtico? La cercanía a la originalidad es una condición de toda creación, de allí que la Chakana Pregunta trasciende no solo desde su concepción, sino también por los atributos otorgados sin desmedro de la interacción enseñanza-aprendizaje, la epistemología y el contexto.

3.3. Aportes a la elaboración del concepto de estrategia didáctica.

Discutir sobre el concepto para negarlo o reafirmarlo por cuestiones del poder del contexto es importante. Analizar el concepto es la búsqueda incesante de la verdad que se teje entre líneas. Discriminarlo también representa el análisis de uno y, tal vez, la antítesis de otro. Cuando se trata de conceptos hay, entre muchos, algunos absolutos y otros muy relativos o sencillamente aquellos que presumen contenido operacional trasladado de muchas similitudes. Por ejemplo, el cuadro sinóptico no tiene autor y se utilizó mucho entre los siglos XVII y XIX. Se sabe que es un diagrama que empezó junto con la geometría. También se denomina cartografía temática, pero es muy útil para «organizar» información.

Muchos conceptos o la trayectoria de la propuesta es solo un mito o referencias mínimas que perviven en las prácticas de cualquier escenario eduactivo. Daniel McCallum (1815-1878), ingeniero de ferrocarriles de profesión, creó el organigrama, con el que generó la estructura para gestionar los procesos en la industria ferrocarrilera. Las cuestiones pueden ser muy recurrentes, pero ¿en qué momento se empezó a utilizar con fines didácticos? El aporte al conocimiento ha generado conceptos muy relativos del organigrama, porque solo sirvió para organizar información. Posteriormente, Karl Ploetz (1819-1881), el erudito alemán, creó algunas ideas basándose en el análisis de los mapas como aproximaciones a la cartografía. Así surgió la línea de tiempo, para darle sentido a la cronología. Por lo tanto, se suma a la ida

de recurso para la enseñanza de historia mundial en base a la sistematización de información. Las propuestas ubican el aprendizaje desde la perspectiva organizativa y reproductiva del conocimiento. Luego, Frank Gilbreth (1868-1924), ingeniero administrativo, creó el diagrama de flujo. Se trataba de la nueva área del análisis de desplazamientos, que estudiaba campos que iban desde la albañilería hasta los procedimientos quirúrgicos, el béisbol profesional y el golf[2].

El uso de algunas estrategias o técnicas para el aprendizaje ha tenido otras aplicaciones, muy alejadas del desarrollo de los procesos cognitivos en el escenario educativo. Estas interpolaciones fueron importantes, pero al mismo tiempo negaron la posibilidad de desarrollar estrategias didácticas naturales con arraigo en la relación enseñanza-aprendizaje, la epistemología y el contexto educativo. Por lo tanto, el ejercicio pertinente no ha sido el más adecuado para desarrollar el pensamiento crítico.

Alex Faickney Osborn (1888-1966) fue el publicista que creó la lluvia de ideas, conceptuada como técnica para mejorar los negocios. Posteriormente, tomó el nombre de tormenta de ideas. El límite de los conceptos y el poder de los detractores la caracterizaron en función de las ventajas y desventajas. Sin embargo, en el plano educativo, la aplicación es muy recurrente, porque se ha entendido que «puede» ayudar al aprendizaje.

El desarrollo del pensamiento mediante la crítica a los conceptos es importante, porque el pensamiento crítico se desarrolla desde el origen. En este sentido, todos los aportes son importantes en la medida que coadyuvan a desarrollar la cognción. En el caso de la «espina» (1915-1989), del químico Kaoru Ishikawa, tiene como objetivo agrupar, según categorías, todas las causas de los problemas. Por su aporte a la administración, se le considera el padre del análisis científico de las causas de los problemas en procesos industrials. No deja de ser interesante el aporte, pero el objetivo no trasciende en el plano de la educación como estrategia para identificar causas-el problema-efectos. De cierto modo, los tres atributos en forma de árbol son tan relativos al ejercicio cognitivo que muchos docentes relacionan las causas con los efectos y obvian el problema. En síntesis, se trata de un organizador en el que la observación del problema debe ser agudo, pero solo permite organizar ideas.

El sentido de las innovaciones ha surgido de manera recurrente. Poco tiempo después apareció el arbol de problemas, de Joseph Kruskal (1928-2010), como cuasiordenamientos y escalonamiento multidimensional. Al inicio se conoció como un algoritmo que caracteriza el sistema de redes. No obstante, el aporte no es para el escenario educativo, porque la propuesta focaliza el dinamismo interno de cualquier empresa. Posteriormente, y de manera muy recurrente, se utiliza para identificar la relación entre las causas del problema, que a su vez genera efectos. Este análisis vertical tiene el propósito de analizar, desde el razonamiento lógico, las relaciones entre las causas y si estas generan el problema. Es evidente que el desarrollo del razonamiento lógico ha transitado fuera del escenario educativo.

Luego surgió el mapa conceptual de Joseph Novak (1933-?) como recurso esquemático para presentar el conjunto de significados conceptuales incluidos en una estructura de proposiciones. En realidad, el matemático considera que el mapa conceptual es un metodo, técnica o estrategia. Además de ello, constituye una representación explícita y manifiesta de los conceptos y las proposiciones que posee una persona.

La diversidad de apreciaciones sobre los mapas conceptuales ha generado muchas especulaciones referidas al desarrollo del pensamiento crítico. De cierto modo, todas las propuestas han sufrido mutaciones que han generado estrategias híbridas en la escuela.

[2]*Recuperado de https://www.biografiasyvidas.com/biografia/g/gilbreth.htm.*

De allí que es natural que Tony Buzan (1940-?) replantee otras ideas mediante los mapas mentales que «explica cómo organizar y representar la información de una manera sencilla y de forma gráfica permitiendo así desarrollar al máximo las capacidades mentales».
Las similitudes entre el mapa conceptual y el mapa mental penden de finas ideas en los conceptos. Mientras que el primero desarrolla el razonamiento lógico cuando se organizan conceptos, el mapa mental carece de detalles para lograr otra perspectiva cuando se interpretan datos.

El desarrollo del pensamiento crítico no ha sido motivo para las propuestas anteriores. De modo general y con algunas particularidades, cada propuesta responde a inquietudes, cuyo origen ha sido siempre la necesidad de resolver conflictos. Poco tiempo despúes aparece la V heurística de Bob Gowin (1961-1990) con una idea que intenta cambiar la lógica de la organización de ideas. El mismo autor considera que «es un recurso o herramienta diseñada para ayudar a estudiantes y profesores a captar el significado de los materiales que se van a aprender».

Es notorio que el pensamiento ha sido objeto de muchas propuestas con diversidad de enfoques. Sin embargo, el límite del sentido crítico no ha sido el motivo para la creación. Cronológicamente hablando, el conocimiento de la humanida ha sido parte del desarrollo de esta, al margen de la escuela, porque nunca fue su propósito, aunque las preocupaciones por «aprender mejor» son cada vez mas notorias cuando se habla de innovaciones.

En esta misma línea se ubica la cruz categorial de Sigfredo Chiroque Chunga, que se define como «técnica para acostumbrarnos a organizar información relevante alrededor de la tesis o de la idea principal expuesta en un texto o en un discurso». Finalmente, Donna Ogle (1986) plantea el cuadro CQA, que se define como «estrategia de lectura que se aplica con textos expositivos, que propicia el aprendizaje significativo».

Transitar por el mundo de los conceptos debe ser el ejercicio radical para discriminar lo abstracto de lo concreto. De allí que el concepto puede ser explícito o implícito, tanto como el concepto de calidad que en su máxima interpretación representa la satisfacción del usuario o como aquel que intenta definir qué es liderazgo. Mediante el análisis riguroso se puede determinar que solo es cuestión de actitud, sin pensar que hablar de liderazgo no es lo mismo que conceptuar la palabra «líder», al considerar el rol de la semántica como máxima referencia humana. Sin embargo, «antes de Chomsky (1965), los lingüistas solían tener buen cuidado de no aventurarse en las brumosas colinas de la semántica; ahora vagan, perdidos, por ellas» (Bunge, 1983, p. 52). En este contexto es posible considerar que en el valor de los conceptos para estudios superiores, contemplando la naturaleza de la misma utilidad, se puede repensar el valor de la Chakana como «estructura dinámica e icónica de la cosmovisión andina» antes que una propuesta de estrategia didáctica para desarrollar el pensamiento crítico. Los cambios conceptuales e instrumentales son convergentes, ya que la semántica también tiene brumosas inquietudes, razón por la que todo concepto se corresponde con el contexto, ontológicamente hablando, y todo contexto retribuye operacionalmente al concepto.

Así como los cambios sucedidos en el tiempo y el ejercicio de académicos visionaries, también es posible ser crítico mediante posturas plenamente espontáneas, como sucedió en una conversación telefónica con Ana Katherine Maquén Flores, quien sostuvo que «todo cambio significa renunciar, desprenderse de algo que luego será reemplazado por otra cosa, con la finalidad de transformar». Es evidente que en un contexto determinado se considere que este aporte es aparentemente sencillo y fácil de comprender, porque el factor trascendente otorgado por el hombre transita en él, ya que que la «renuncia» o el «desprendimiento» exigen otros procesos para lograr ciertas diferencias. Seguido de ello, el equipo de estudiantes sostiene que la Chakana Pregunta «es un método de aprendizaje que sirve para comprender, analizar

y reflexionar sobre un determinado texto; consiste en una serie de cuadros organizados y relacionados jerárquicamente que ayuda a que el estudiante desarrolle el pensamiento crítico». Un primer cuestionamiento a la idea de método es que todo puede ser muy sencillo si se trata de orden, porque la pregunta fundamental se ha discriminado de cuatro preguntas principales, que se ubican ordenadamente de modo vertical y horizontal.

La cuestión de si es método o no queda para conceptuarla mediante el estado de análisis de la interacción enseñanza-aprendizaje, la epistemología y el contexto educativo, donde se establece el orden de sí mismo. La RAE también señala que es el «modo de obrar o proceder, hábito o costumbre que cada uno tiene y observa», en el entendido de que es una forma típica del procedimiento. Se conceptúa en el marco de la costumbre, es decir, a lo habitual para ser pensado como método. También deja el sentido, entre líneas, de que pueden existir tantos métodos como personas. Objetivamente, se puede considerar que crear preguntas y disponerlas de tal manera que cada una de ellas se organice en nueve espacios simétricos es un método, aunque «el estudio del método es, en una palabra, la teoría de la investigación» (Bunge, s. f., p. 33). Conceptuar el método es muy relativo cuando convergen varias perspectivas, porque no es suficiente la aprehensión literal como punto de partida.

En la misma línea de las acepciones, la RAE también considera que el método es la «obra que enseña los elementos de una ciencia o arte». Para configurar si la Chakana Pregunta es ciencia o arte es necesario partir de algunas ideas prevalentes que se deben cohesionar. Se sabe que existe una ciencia andina cuando se interpretan elementos icónicos que hoy se conocen como una manifestación humana de mucha trascendencia al compararse con cualquier cultura milenaria. Sin embargo, puede ser especulación referirse a la ciencia andina, ya que por analogía también existirían la ciencia costeña o la ciencia selvática. Para no presumir el poder de la ciencia sobre el arte, se considera que el aprendizaje no depende de si es ciencia o no, sino que lo importante es que siendo arte se puede aprender, críticamente, sin miramientos sobre el desarrollo humano. Si juzgáramos la forma interna y externa de la Chakana se podría conceptuar como «la obra de arte que explica la relación del hombre y su conocimiento en nueve espacios debidamente cohesionados a la luz de la cosmovisión andina». En este sentido, debe valorarse la perspectiva de otro equipo de pregrado cuando se le solicitó el concepto de la Chakana Pregunta. Al respecto plantearon lo siguiente:

Es una técnica de aprendizaje y arquetipo de examen que permite desarrollar el aprendizaje significativo. Implica analizar, criticar y reflexionar sobre un tema determinado de manera que se pueda resumir un tema en nueve preguntas precisas que responden, de manera crítica y analítica, evitando el ejercicio memorístico y absoluto del conocimiento. (p.1)

Aunque hay varias aristas que discutir a nivel de técnica, es relevante comprender el rol docente cuando se trata de los atributos del concepto y la perspectiva de la evaluación. La valoración de los conceptos depende del conocimiento previo del docente y del estudiante, y la Chakana Pregunta no implica necesariamente ser «un modelo de evaluación». No obstante, la idea de «técnica» resalta su importancia. En tanto, el juicio crítico del equipo representa la perspectiva desde la evaluación, ya que se trata de nueve preguntas. La relación evaluación-interrogación es concomitante, porque permite plantear preguntas: ¿qué implicancias tienen nueve preguntas en el proceso de evaluación?; ¿qué razones preexistentes permiten relacionar la evaluación con el acto de preguntar necesariamente? Son dos cuestiones para el análisis que rodean a la Chakana Pregunta en su sentido más amplio.

Al conceptuarla como arquetipo de evaluación genera la sensación de que se trata de un instrumento riguroso y estrecho que condiciona el pensamiento crítico solo a nueve preguntas. No se trata exclusivamente de ello, porque una pregunta o nueve no representan el proceso

para evaluar o ser evaluado; al contrario, es el inicio del pensamiento crítico.

La arbitrariedad que se le antepone como organizador sería el primer atributo al concepto ideal, porque organiza el pensamiento crítico mediante nueve preguntas en la primera etapa. Sin embargo, sería peligroso conceptuarla solo como organizador, porque la Chakana no concluye con nueve preguntas, sino que continúa hasta lograr redactar el texto argumentativo.

La propuesta del equipo resalta también la capacidad de síntesis del conocimiento en nueve preguntas, aunque es muy relative, porque la Chakana Pregunta es una estrategia didáctica que desarrolla el pensamiento crítico mediante el uso de nueve preguntas en dos escenarios: a) la elaboración misma y b) la elaboración de textos argumentativos con base en seis formas de análisis. El contexto del desarrollo del pensamiento crítico se sustenta en dos espacios. Por un lado, sintetiza críticamente el conocimiento y se complementa con el análisis de preguntas para redactar textos argumentativos. En este proceso se precisa que tanto el análisis como la síntesis son atributos que el equipo configura, porque se trata de dos competencias muy complejas en relación con el pensamiento crítico. La caracterización de la Chakana Pregunta está en función de sus propios atributos, pero el ejercicio caracterizador afianza los argumentos para lograr el concepto. No obastante, «al definir los conceptos se tiende casi siempre a la concisión y la exactitud, pero lo fundamental es la amplitud y profundidad que abarca el objeto o fenómeno en cuestión» (Barrios, 2016, p. 31), porque cada concepto en sí mismo tiene límites para ubicarse en un espectro cerrado, pero al mismo tiempo abierto. En el caso de la Chakana Pregunta se produce una sinergia en dos procesos: es cerrada en tanto solo admite cierta tipología de nueve preguntas y es abierta porque desarrolla el pensamiento crítico, donde cada perspectiva es importante.

Todo concepto tiene, en su contenido categorial, preguntas que responden a situaciones desde muchas perspectivas. Siempre se ha pensado que una pregunta busca una respuesta taxativa: no es verdad absoluta. Muchas preguntas persisten sin ser respondidas y a pocos les preocupa, mientras que a muchos les conmueve no hallar algunas respuestas. Este juego es una evidencia de que una pregunta no necesariamente busca respuestas, sino que el análisis se convierte en estado convergente al conocimiento. De este modo, se puede configurar conceptualmente una pregunta sin respuesta u otra con sentido complejo. Las preguntas en la Chakana poseen atributos que solo se pueden identificar cuando el pensamiento crítico es más que una competencia sin presumirlo. La versatilidad del concepto de pregunta dependería de la calidad del análisis; por lo tanto, es muy pertinente afirmar que «el concepto es un objeto mental, un todo indivisible en el que no figuran explícitamente los individuos a los que puede aplicarse dicho concepto» (Bermejo, 1986, p. 25). La totalidad que alude el autor tiene imbricado el sentido crítico, complejo, abstracto y multidimensional. La naturaleza de ser «objeto mental» excluye al hombre, quien ha creado la dialéctica de los conceptos y la convergencia que se ha desarrollado. Bermejo es categorial al hacer el deslinde taxativo y afirmar que los conceptos existentes, sin importar su naturaleza, pueden ser directos e indirectos, explícitos e implícitos, simples o complejos, subjetivos, abstractos, restringidos no restringidos, aplicables y no aplicables. Esta variedad no deja ser «objeto mental», porque tiene origen en la cognición humana y, por tanto, es conocimiento proclive a la crítica.

Es evidente que las perspectivas son importantes para valorar la construcción conceptual como ejercicio que, por antonomasia, es racional y al mismo tiempo lógico. Los atributos de la estrategia definen el espectro que no se puede desmerecer, porque su utilidad no se puede controlar, aun cuando el creador sabe las razones y el sentido del propósito.

4. DISCUSIÓN

El desarrollo del conocimiento en el proceso formativo depende, en gran medida, del concurso del docente. El desempeño profesional debe caracterizarse por el dominio del pensamiento como eje de desarrollo humano. Por mucho tiempo se ha pensado que el origen del conocimiento o el proceso cognitivo ha sido el privilegio de algunos destacados creadores. Sin embargo, el tránsito cronológico desde el origen del cuadro sinóptico hasta nuestros tiempos (con el cuadro CQA) devela que las prácticas docentes no han logrado correspondencia con el cultivo y el desarrollo del pensamiento crítico, sino que el aporte de los docentes no define el sentido de la innovación.

El análisis de los datos en el estudio deja claro que la docencia en las aulas es muy proclive al relativismo de las estrategias didácticas, tanto en su concepción como en la aplicación para mejorar el desarrollo humano. Cada organizador visual, situado en el contexto de la enseñanza y aprendizaje, se ha conceptuado como respuesta a las necesidades de los creadores y ha carcaterizado su propósito. Esto quiere decir que el docente, dentro de la práctica didáctica, también tuvo y tiene la oportunidad de crear algo genuino, aunque el producto no sea necesariamente una propuesta con cierta carga cognitiva antes que un ejercicio que solo busca organizar información en espacios debidamente señalados. El sentido crítico de la estrategia didáctica y su aplicación solo existe si genera conflicto cognitivo, con la finalidad de desarrollar aristas del pensamiento crítico. Por lo tanto, la naturaleza de la estrategia que trasciende en el desarrollo humano es despertar la cognición desde la escuela para llegar a la formación universitaria.

Como el estudio se ha basado en caracterizar los propósitos de los organizadores visuales más recurrentes en las práctica, fue necesario determinar los antecedentes exante a la Chakana Pregunta como estrategia didáctica y los elementos del expost como propuesta de estudiantes universitarios. Se discute, entonces, que la arquitectura de los constructos conceptuales solo responden a motivaciones personales orientadas a sistematizar informacion sin considerar las relaciones con el pensamiento crítico.

5. CONCLUSIONES

• Al asumir que la Chakana Pregunta busca el desarrollo del pensamiento crítico, se puede elevar el nivel del conocimiento mediante la creación de nuevos conceptos que sitúen el rol pertinente de la cognición en la evolución humana desde la escuela, ya que el aprendizaje por repetición no es suficiente para sostener el desarrollo humano.

• Los oganizadores estudiados cronológicamente son recurrentes e incidentales en la selección y sistematización de información en esquemas arbitarios que solo representan la atención a las necesidades ajenas a la formación. Por lo tanto, se cuestiona la pertinencia didáctica desde el marco conceptual que los sostiene como referencia teórica para las prácticas didácticas.

• En panorama exante a la Chakana Pregunta caracteriza a los organizadores para solucionar problemas distintos a los educativos, antes de que se refleje el poder del pensamiento crítico como elemento del desarrollo humano. Las referencias teóricas no son suficientes para los propósitos y las demandas de la formación universitaria crítica, lo que ha generado prácticas educativas sin arraigo de la epistemología, porque la formación de conceptos representa la antítesis al pensamiento crítico.

• El escenario expost establece relaciones con el dimanismo del pensamiento crítico para producir textos argumentativos en el sentido amplio del ejercicio de la autonomía en la

formación universitaria.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Barrios, F., De la Cruz, B. (2006). Reflexiones sobre la formación de conceptos VARONA. (43), 30-33. Recuperado de https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=360635563008.

Bermejo, V. (1986). Formación de conceptos. Revista Española de Pedagogía.

Bunge, M. (1983). Lingüística y filofosía. Argentina: Ariel.

Bunge, M. (s. f.). La ciencia. Su método y su filosofía. Recuperado de https://users.dcc.uchile.cl/~cgutierr/cursos/INV/bunge_ciencia.pdf

Bustos, A., Valenzuela, E., y Villa, C. (2007). Nuevas tipologías de familia (tesis de pregrado). Universidad Académica Humanismo Cristiano, Santiago de Chile.

Mackay, R., et. al (2018). El pensamiento crítico aplicado a la investigación. Universidad y Sociedad, 10(1), 336-342. Recuperado de http://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus

Milla, C. (2018). Cultura e indentidad en los países andinos. Recuperado de https://www.redalyc.org/jatsRepo/5717/571763395002/html/index.html

Pacheco, J. (2010). Desarrollo de la creatividad y criticidad. Lima: IPP.

Ramos, G. (2015). La formación de conceptos: una comparación entre los enfoques cognitivista y histórico-cultural. Universidad de Matanzas, Matanzas, Cuba. Recuperado de https://www.scielo.br/pdf/ep/v41n3/1517-9702-ep-41-3-0615.pdf.

8

LA MEDIACIÓN ESCOLAR RURAL Y SU POTENCIAL EN EL FOMENTO DE LA MEDIACIÓN POLICIAL [1]

RURAL SCHOOL MEDIATION AND ITS POTENTIAL IN PROMOTING POLICE MEDIATION.

CD. Sara Yesenia Blanco Grimaldo [2]
CD. Angélica María Contreras Nuncira [3]
CD. Heidy Tatiana Contreras Bautista [4]
Ernesto Fajardo Pascagaza [5]
Nubia Edith Céspedes Prieto [6]

[1] Artículo producto de la investigación realizada en desarrollo de la Especialización en servicio de Policía, en torno a la relación entre mediación escolar rural y mediación policial.

[2] Cadete de la escuela de cadetes de Policía "General Francisco de Paula Santander", Enfermera Profesional, E-mal: sara.blanco@correo.policia.gov.co. Orcid: https://orcid.org/0000-0003-3113-6640

[3] Cadete de la Escuela de Cadetes de Policía "General Francisco de Paula Santander", Angelica Maria Contreras Nuncira am.contrer00002@correo.policia.gov.co https://orcid.org/0000-0003-4608-5575

[4] Cadete de la escuela de cadetes de Policía "General Francisco de Paula Santander", Abogado, E-mal: heidy.contreras@correo.policia.gov.co Orcid: https://orcid.org/0000-0002-4178-1814

[5] Doctorando en Educación, Doctorando en Filosofía, Magíster en Filosofía y Magíster en Educación. Docente del Departamento de Humanidades y Formación Integral de la USTA. Integrante del Grupo de Investigación ALETHEIA Categorizado Colciencias en A1. Investigador Categorizado por Colciencias como Investigador Asociado. Correo electrónico: ernesto- fajardo@usantotomas.edu.co Orcid: https://orcid.org/0000-0003-1168-9512

[6] Doctora en Ciencias, Magister en Ciencias Químicas, Licenciada en Química y Biología, Ingeniera Ambiental. Docente de la ECSAN. Integrante del Grupo de Investigación ECSAN Categorizado por Colciencias en C. Investigadora Categorizada por Colciencias como Investigadora Asociada. Correo electrónico: necespedesp@unal.edu.co Orcid: https://orcid.org/0000-0001-6334-989X

RESUMEN

Con el objetivo de describir el estado actual de la mediación escolar en el sector rural para utilizarlo en el servicio de Policía como herramienta que potencialice el uso de la mediación Policial en las comunidades rurales se desarrolló una investigación documental de carácter cualitativo que permitió establecer una contextualización de la ruralidad, la escolaridad en dicha zona, los conflictos educativos que se presentan, la mediación por parte de pares para revolverlos y su relación con la mediación policial.

Valga decir que el principal hallazgo es la poca existencia de experiencias significativas que documenten este aspecto y por consiguiente no existe fundamentos para hablar de una mediación escolar exitosa que ofrezca insumos para potenciar la mediación policial, por lo tanto luego de la discusión propia que ofrecieron los resultados y ante la imposibilidad de pensar en aportes de la mediación escolar a la mediación policial cuando la primera no existe sino teóricamente; se optó invertir la propuesta para que desde la institucionalidad de la Policía Nacional se proyecte la mediación escolar rural y, a un futuro, esta sea el fundamento de la mediación policial rural.

PALABRAS CLAVES: Ruralidad, mediación escolar, mediación policial.

SUMMARY

In order to describe the current state of school mediation in the rural sector to use it in the Police service as a tool to enhance the use of Police mediation in rural communities, a qualitative documentary investigation was carried out that allowed establishing a contextualization rurality, schooling in that area, educational conflicts that arise, mediation by peers to stir them up and their relationship with police mediation.

It is worth saying that the main finding is the little existence of significant experiences that document this aspect and therefore there is no basis to speak of a successful school mediation that offers inputs to enhance police mediation, therefore after the own discussion offered by the results and in the face of the impossibility of thinking about contributions from school mediation to police mediation when the former only exists theoretically; it was decided to invest the proposal so that the rural school mediation is projected from the institutional framework of the National Police and, in the future, this is the foundation of rural police mediation.

KEY WORDS: Rurality, school mediation, police mediation

INTRODUCCIÓN

Con el objetivo de describir el estado actual de la mediación escolar en el sector rural para utilizarlo en el servicio de Policía como herramienta que potencialice el uso de la mediación Policial en las comunidades rurales se diseña el presente documento en el cual se construye un sistema paradigmático en el que se busca contextualizar tanto espacial, temporal y conceptualmente el objeto de investigación, para así poderla abordar de manera general.

Luego de un trabajo de recolección de información y de selección de literatura especializada en el tema se ubica el contexto en el que se desarrolla la investigación. En primer lugar, grosso modo, desde el aspecto histórico- social, se estableció una realidad de la población rural, enquistada en el abandono, olvido, inequidad y violencia, con un componente que agrava dicha situación: la negación de oportunidades como consecuencia del difícil acceso y permanencia en el sistema escolar; seguidamente se pasa a revisar el modelo de Escuela Nueva que funciona

hace más de cinco décadas y que permite, con las dificultades propias del entorno, cierta posibilidad de educación al campesinado colombiano, para luego pasar a conceptualizar lo referente al matoneo escolar, conocido como Bullying; posteriormente se revisa el concepto y la categorización de la mediación escolar como alternativa para la resolución de conflictos y portavoz de alertas tempranas que disminuyan el riesgo de desencadenar hechos de vulnerabilidad de derechos a menores; terminando con el papel de la mediación policial en la zona rural el cual se debe fundamentar en los lazos de confianza que se construyan a partir de la escuela rural para su contribución institucional en la construcción de una paz firmemente consolidada.

DESARROLLO

Lo Rural y la Violencia en Colombia.

El concepto de rural es lo opuesto a lo urbano y demarca los sectores donde se desarrollan actividades tales como la agricultura, la agropecuaria y la ganadería, entre otras. Entendido así lo rural se puede pasar a describir su realidad, lo cual no es tarea de esta investigación, pero si se requiere de su observación para poder abordar el problema con conocimiento de causa.

En Colombia, referirse a lo rural es sinónimo de inequidad y paradójicamente se relaciona de manera muy estrecha con pobreza. Un informe del Centro Noruego para Resolución de conflictos afirma que la pobreza, la marginalidad, la ausencia de servicios públicos básicos, la carencia de educación de calidad y oportuna, son los protagonistas en las regiones rurales (González, 2016) y citando el último censo nacional, donde declara que el 45,6% de las personas residentes en el área rural dispersa viven en condiciones de "pobreza multidimensional" entendiéndose a esta población como las personas que sufren de escasez en la vida en general como en las dimensiones de educación, salud, trabajo, seguridad social, vivienda (...) y no solo como la falta ingresos para cubrir las necesidades, tal como lo define el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). El mismo censo indica que este porcentaje de pobreza aumenta a 63.8% cuando se suma condiciones de pobreza de grupos étnicos y poblaciones desplazadas por la violencia del conflicto armado (González, 2016). Así mismo, declara que estas zonas son las más afectadas a través de la historia por la presencia de grupos armados y la violencia; al citar un estudio del año 2012, fundamenta que "el 57% de los niños y jóvenes reclutados para la inserción a los grupos armados al margen de la ley, son procedentes de familias de clase muy baja" (González, 2016). Ciertamente basta repensar la situación para deducir que la falta de educación y de oportunidades laborales aunada con el estado de pobreza social de la zona rural colombiana, fue un perfecto caldo de cultivo para perpetuar el conflicto armado durante más de cincuenta años en este país.

El conflicto armado focalizado en las zonas rurales del país, acompañado del olvido estatal, se convierte en factores determinantes para que se genere una situación educativa deplorable, representada en la falta de acceso a su sistema, la deserción escolar y su dudosa calidad académica. El estudio también evidencia cifras alarmantes del estado de la educación rural, donde más del 20% de los niños y adolescentes campesinos en edades entre 5 y 16 años no asiste a la escuela, porcentaje que se incrementa a un 73,7% entre los jóvenes de 17 y 24 años de edad. A su vez, la mitad (50%) de los niños, adolescentes y jóvenes rurales no culminan sus estudios de primaria o el quinto grado escolar *(González, 2016).*

Además Fajardo (2018) habla sobre la inequidad en el aprendizaje entre escuelas, mencionando algunos factores influyentes como: "la inadecuada infraestructura, poca cualificación del personal docente, el difícil acceso, la pobreza, la migración por violencia, las dificultades de cobertura y falta de calidad en la educación, la falta de política en gasto público de educación

(...)" todo ello contribuye al déficit en educación rural en el país.

En la actualidad, cuando el tema del postconflicto es una realidad que pretende la unión integral de la nación, es necesario plantear una perspectiva de la educación de los niños y adolescentes del sector rural, que hoy hacen parte del personal desvinculado y desmovilizado de los grupos subversivos, que se avistan a recorrer las rutas de la reincorporación social y por consiguiente una futura integración al sistema educativo, permitiendo suponer que sus niveles de formación escolar son relativamente bajos. Según datos de la agencia colombiana para la reintegración (ACR), solo el 28% de la población desmovilizada han culminado su etapa de bachillerato figurando menos de la tercera parte de dicha población; todo esto desde una visión proactiva, se puede subsanar al entender que la educación será la herramienta fundamental para escribir un nuevo capítulo en la historia de Colombia y dar punto final a las perpetuadas situaciones de violencia y sanar las heridas de la guerra.

Educación Rural Colombiana.

Al abordarse el tema de la Educación rural colombiana, el informe del Centro Noruego para la Resolución de Conflictos (2016), tiene el convencimiento de que "El Plan Especial de Educación Rural" de los acuerdos de Paz es fundamental para poner en marcha dichos tratados, su omisión sería funesto y no ayudaría en nada a restablecer el pacto social. El Estado no puede seguir dando trato de cenicienta a la educación rural, esto se desprende al observar que en el año 2014 la inversión estatal realizada en educación fue del 4,6% del PIB. Siendo de este leve porcentaje, el 0,5% destinado a la educación rural. Siguiendo en el contexto, estudios declaran que seguir las recomendaciones de la Misión para la Transformación del Campo (MTC) en lo pertinente a la educación rural, sería imperativo una inversión del 1,2% del PIB a lo largo de quince años; traduciéndose en un incremento anual del 0,7% del PIB (González, 2016).
El panorama de la educación rural es sombrío. El Estado Colombiano está en deuda con los menores del país, pero especialmente con quienes residen en zona rural puesto que se les ha negado o cercenado cualquier oportunidad, siendo la educación el primer escalón para crear y/o alcanzar esas oportunidades. Colombia debe asumir el reto de reivindicarse con la educación rural, comprometiéndose institucional y políticamente para que se proyecte la adecuada inversión de recursos de toda índole en la educación rural, logrando hacerla generadora de oportunidades y mediadora de paz.

Es preciso aclarar que el sistema educativo rural colombiano tiene características muy individuales y difiere fundamentalmente de los modelos de educación formal urbana. La educación Rural responde a un modelo conocido como "Escuela Nueva", la cual no es tan nueva pues data de hace más de cincuenta años y su objetivo fue el de garantizar la educación a las poblaciones rurales, adaptándola a las características del contexto en cuanto a la productividad del campo.

Los calendarios flexibles de este modelo se deben al bajo número de estudiantes que se presentan, los cuales en los diversos grados son acompañados por un solo docente, presentándose la figura de mono-docente rural. El Modelo parte hacia el año 1961, con la financiación de la UNESCO, logrando gran éxito que la llevo, siete años después, a extenderse a todo el país por el Ministerio de Educación Nacional *(Arboleda, 2018)*

Arboleda (2018), considera que este modelo se caracteriza por estar basado en el aprendizaje activo, brinda una promoción flexible, establece una clara relación escuela -comunidad, fomenta el aprendizaje cooperativo centrado en el alumno, y ofrece estrategias a nivel curricular, comunitarias, de capacitación, seguimiento y evaluación.

Al respecto el Ministerio de Educación Nacional ofrece una amplia definición donde conceptualiza las diversas e importantes características del modelo, para lo cual lo define así:

La Escuela Nueva es una opción educativa formal, estructurada; con bases conceptuales tan bien definidas y relacionadas que puede considerarse como una alternativa pedagógica pertinente para ofrecer la primaria completa a favor del mejoramiento cualitativo de la formación humana que se brinda a los niños y las niñas en las zonas rurales del país. Acoge y ejecuta los principios y fundamentos de las pedagogías activas y atiende la realidad de la población rural de Colombia. *(MEN 2011, p.8).*

El impacto y aceptación del Modelo educativo "Escuela Nueva" ha sido tal que Arboleda (2018) Indica que según datos del Sistema Integrado de Matrícula (SIMAT, 2010). "el Plan de Escuela Nueva (PEN) ha tenido tanto éxito que para el año 2010 en Colombia existen cerca de 25.313 establecimientos educativos que implementan esta metodología, con un registro de matrícula de 812.580 alumnos en todo el país." pero a manera de alerta, agrega que el papel excesivamente directivo o paternalista del maestro, al igual como la formalidad y los rituales -tan caros a la cultura escolar- terminan en muchas ocasiones, vaciando de contenido al organismo y al proceso. Por lo cual, vale decir que el proceso dinamizador y la efectividad del modelo depende en gran parte de la formación, trabajo y compromiso del educador y de la relación con las familias de la comunidad educativa.

Conflicto Escolar, Violencia Escolar o Bullying .

El término Bullying es una palabra de origen inglés y no aparece en el Diccionario de la Real Academia de la lengua, etimológicamente se compone por la fracción "bully" que significa "matón" o "peleón" y el "ing" al final indica una acción o el resultado de ella; también es conocido como "acoso escolar" o "hostigamiento escolar", asociado a la violencia escolar, o a la falta de convivencia escolar, comúnmente conocido como matoneo escolar. Éste no sólo es un anglicanismo más, es una problemática que debe ser enfrentada para reducirla a su mínima expresión y por ende reducir radicalmente sus nefastos efectos en al campo escolar.

El Observatorio de Derechos Humanos y Paz de UNICIENCIA. (2019) hace una interesante recopilación de diversas definiciones que la literatura presenta sobre el bullying. Cita a Sanmartín-Esplugues, quien lo define como "una especie de tortura, metódica y sistemática, en la que el agresor somete a la víctima, a menudo con el silencio, la indiferencia o la complicidad de otros compañeros" (2007); igualmente cita al Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia UNICEF, que lo conceptúa como "una forma de discriminación de unos estudiantes hacia otro(s) por sus diferencias en características o forma de vida tales como: orientación sexual, nacionalidad, sexo, situación migratoria, etnia, identidad de género, condición socioeconómica, condición de salud, discapacidad, creencias, opiniones, prácticas basadas en estigmas sociales, embarazo, entre otras" (UNICEF, 2012). De la misma manera es citada la Asociación de Psicólogos Americanos (APA), que define este fenómeno como "una forma de comportamiento agresivo en la cual alguien causa lesiones o inconformidad a otra persona intencional y repetidamente. El bullying puede tomar forma de contacto físico, palabras o acciones sutiles" (2004).

Revisando las anteriores definiciones se puede establecer algunos factores inherentes a la problemática que son observables y por lo tanto predecibles y prevenibles; entre esos factores está la intencionalidad y sistematicidad del acto, las lesiones y/o dolor causado, la complicidad, el silencio y los elementos discriminatorios.

Precisando el concepto de bullying en el ámbito escolar colombiano es pertinente acudir la normatividad que regula lo referente a esta problemática. El congreso de la República expidió

la Ley 1620 de 2013, por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. Dicha ley en su artículo segundo define el bullying y el Ciberbullying o ciberacoso escolar en los siguientes términos:

> **- Acoso escolar o bullying:** Conducta negativa, intencional metódica y sistemática de agresión, intimidación, humillación, difamación, coacción, aislamiento deliberado, amenaza o incitación a la violencia o cualquier forma de maltrato psicológico, verbal, físico o por medios electrónicos (ciber acoso) contra un niño o adolescente, por parte de uno o varios estudiantes con quienes mantiene una relación de poder asimétrica, que se presenta de forma reiterada o a lo largo de un tiempo determinado.
>
> También puede ocurrir por parte de docentes contra estudiantes, o por parte de estudiantes contra docentes, ante la indiferencia o complicidad de su entorno. El acoso escolar tiene consecuencias sobre la salud, el bienestar emocional y el rendimiento escolar de los estudiantes y sobre el ambiente de aprendizaje y el clima escolar del establecimiento educativo.
>
> **– Ciber bullying o ciber acoso escolar:** Forma de intimidación con uso deliberado de tecnologías de información (internet, redes sociales virtuales, videojuegos online y telefonía móvil) para ejercer maltrato psicológico y continuado." (Ley 1620, 2013)

Conceptualizado el bullying se entiende como un fenómeno de carácter social que afecta el proyecto de vida de cada uno de los infantes y adolescentes víctimas de esta situación, se procede a revisar la mediación escolar como alternativa para mejorar ese estado de vulneración en los colegios.

Fajardo y parada (2018) referencian en su artículo sobre formación ciudadana a Hoyos (2017, p. 50) donde expone: "la ciudadanía es el reconocimiento del otro como Diferente" de este modo, se fundamenta la realidad social como una actitud de pensamiento incluyente que cada persona debe asumir.

Complementando con el pensamiento de Fajardo (2015) que expresa: "los niños son los sujetos centro de atención de la formación escolar, porque al fin y al cabo en un tiempo van a ser los ciudadanos que la sociedad necesita y que deberán caracterizarse por ser críticos, argumentativos y propositivos en contextos de pensamiento y de praxis social" argumentando la obligación de enseñar una materia curricular de convivencia ciudadana.

A través del proceso de mediación en las escuelas se debe generar impacto externo e interno contextualizando en casos de matoneo e intolerancia, al brindar una solución puntual al conflicto (Impacto externo) y al momento de mostrar otra perspectiva de posibles acuerdos, asumiendo el menor, la responsabilidad que contrae, realizar un análisis reflexivo a conciencia de su accionar, que a la final refuerce su identidad como miembro de una comunidad, de este modo revelar la mejor versión de su valor humano (Impacto Interno). Para dar fuerza a la tesis de la importancia de la educación como base generadora de sociedad se puede plantear lo siguiente: Al permitir la escuela la toma de libres decisiones, enseña a tener autonomía.

Al tener autonomía, se refuerza la identidad de responsabilidad.

Al asumir la responsabilidad como elemento de vida, se involucra el funcionamiento del

pensamiento crítico.

Y un pensamiento crítico, implica una participación activa pluralista para lograr intereses individuales y colectivos; Todo esto junto a una correcta autorregulación personal, realza los lineamientos éticos de los ahora estudiantes y siempre personas.

La mediación escolar .

La mediación escolar es concebida como alternativa para superar el estado de vulneración flagrante de los más mínimos derechos de los menores en la escuela.

El tema de mediación escolar, aunque suena novedoso, ha tenido una amplia trayectoria; de hecho, la literatura al respecto es muy amplia y presenta disímiles enfoques; sin embargo, es importante definir una apreciación conceptual que sirva de base y sea independiente pero coherente con los diversos enfoques que se den al respecto.

Pulido, et al. (2013) en su artículo titulado "Orígenes de los programas de mediación escolar: diferentes enfoques que influyen en esta práctica restaurativa" hace un recorrido en la historia de la mediación y la define de la siguiente manera:

> La mediación es una técnica que busca ayudar a que personas enfrentadas puedan entender su conflicto de una manera más constructiva, intentando llegar a medios colaborativos de solución. Para ello, se basa en la ayuda de un tercero, denominado mediador (a), su función es facilitar el análisis de lo sucedido, así como de las posibles soluciones al futuro. La mediación es un proceso estructurado, con unos pasos a seguir y unas herramientas conocidos y manejados por el mediador. Se debe caracterizar por su neutralidad e imparcialidad, ya que su función es la de asistir a las partes enfrentadas a que ellas mismas entiendan la situación y cómo quieren solucionarlo." *(Pulido, et al., 2013)*

El mismo autor en otro de sus trabajos de investigación, define una serie de características propias del proceso de mediación, las cuales se pueden sintetizar así: se pretende un acuerdo, existe voluntad de las partes, se requiere de la intervención de un tercero, es un proceso alternativo a la confrontación ganador-perdedor, y busca la transformación positiva del conflicto. Martín-Seoane, (2008), citado por Pulido, et al. (2013) Hace una aclaración sobre el proceso de mediación en el panorama escolar, indicando que este debe estar antecedido de la preocupación por propender por una educación integral que desarrolle competencias ciudadanas, con inclusión de la comunidad educativa en formación como mediadores e incluso destacando el valor de la efectividad de la mediación entre pares entendida esta como el acercamiento entre iguales.

En este aspecto de la mediación es muy importante el compromiso, la pertinencia, la apropiación y el convencimiento que el mediador debe tener al asumir su rol como un ejercicio de convivencia social, como parte de sí mismo, como desarrollo de su proyecto de vida. En ese aspecto Soler-Barón en su artículo titulado "La mediación de conflictos entre pares y la formación de competencias ciudadanas en la escuela" establece de manera puntual que:

> "Las experiencias de mediación pueden llegar a constituir un mecanismo aislado, o promover una transformación de la convivencia escolar. Por esto, es necesario comprender que la mediación entre pares va más allá de un conjunto de procedimientos para resolver los conflictos, sino que también

> desprende una filosofía de la convivencia. Para asegurar ese alcance debe garantizarse que los mediadores, y los docentes que los apoyan, personifiquen una nueva actitud frente a las relaciones sociales que tienen lugar en la escuela, y activen esa actitud como símbolo de la cultura escolar en los establecimientos educativos." (Soler-Barón, 2011).

Al asumir la mediación escolar, como mecanismo alternativo para la resolución de conflictos en la escuela rural, con proyección social y comunitaria, se puede hacer un trabajo prospectivo sobre la incidencia de este comportamiento en la convivencia social para utilizarlo, en el logro del objetivo propuesto en el presente trabajo, en el servicio de Policía como herramienta que potencialice el uso de la mediación Policial en las comunidades rurales.

En ese orden de ideas vale revisar que el postconflicto en Colombia, exigirá de la Institución Policial un compromiso transformador que requiere de un ejercicio formativo de su personal. De hecho, Céspedes-Prieto (2018) citando a Jaramillo (2015) retoma las recomendaciones que éste último hace a la institución, en las que indica que la Policía Nacional "debe ser una de las primeras afectadas en su transformación, dado que el mantenimiento tanto de sus miembros como de las políticas militares, son generadoras de confianza entre la población."

No es un secreto que los acuerdos de paz requieren de una institución comprometida en la formación permanente de sus integrantes con la implementación de políticas educativas reconciliadoras que propendan por el encuentro entre la ciudadanía y la institución fundado en principios de confianza mutua.

Con respecto a su compromiso con el sector rural, Céspedes-Prieto (2018), citando a (PONAL, 2010) y (Policía Nacional, 2015, p. 19), expresa que "la Policía Nacional ha expuesto la existencia de la obligación de vigorizar las facultades operativas en las zonas rurales y debido a esto, debe adaptar los programas académicos actuales haciendo hincapié en la seguridad rural" y agrega que debe haber priorización por este sector ya que históricamente es donde el conflicto se ha perpetuado y sus consecuencias han sido desoladoras. Por consiguiente, "debe ser primordial la seguridad rural y para que esto sea se requieren personal policial capacitado en el trabajo con la comunidad del campo, donde la presencia policial debe respaldarse." Y éste trabajo sólo se logra mientras sea una realidad el acompañamiento y la confianza mutua con la población rural, para lo cual es fundamental que, desde la escuela, en el ejercicio de la mediación escolar, se fundamente la mediación policial ciudadana.

Mediación Policial .

Para hablar de la mediación policial es importante retomar un trabajo de investigación titulado "Rol mediador de la policía nacional de Colombia en el posconflicto: Un estudio del discurso de expertos con AEDT" (Ramírez y Céspedes, 2016) que establece los "nuevos roles" que deberán ser asumidos por la Policía Nacional de Colombia para el periodo del posconflicto, como plan estratégico de reconciliación de los diferentes grupos sociales y los actores del conflicto.

La investigación citada establece que los nuevos ejes estratégicos de la Policía Nacional de Colombia son la seguridad ciudadana y convivencia. De hecho, citando a Bello (2014) indica que "La Policía Nacional, al ser un cuerpo civil armado, es la institución con responsabilidades y funciones específicas para brindar las garantías que den acceso a la práctica de la convivencia armónica entre las ciudadanías".

Siendo pues los ejes temáticos institucionales la Seguridad ciudadana y la convivencia es importante aclarar que esta se debe concebir "como el proceso de vivir con otros, en armonía

y con el respeto de los derechos y obligaciones de los demás seres humanos" que "Desde la ciencia de policía, la convivencia se concibe como su fin fundamental, estructurado a partir de cuatro categorías: seguridad, moralidad, tranquilidad y ecología. Estos elementos son interdependientes y recíprocos, al tiempo que definen un concepto de convivencia ampliado, por cuanto no involucra solamente el compartir un territorio, sino el hacerlo en un ambiente equilibrado y sustentable" (Suárez, 2009a citado por Ramírez y Céspedes, 2016).

Es importante que al abordar este tema de la "Mediación Policial" se entienda la naturaleza civil y sus funciones relacionadas con el tema de la convivencia de la Policía Nacional ; además hay que considerar que una de su principales actividades son los procesos de mediación y resolución de conflictos, lo cual no se aborda solo como un problema de seguridad ciudadana sino que es importante el trabajo serio y proactivo tanto con la víctima como con el victimario, en busca de la "reinserción social" haciendo que el conflicto y sus actores asuman un ejercicio de transformación.

El estudio citado establece que la institución policial está en la tarea de incluir dentro de su formación módulos de Mediación Policial, no sólo para conocerlos sino para que se adquieran habilidades específicas que faciliten las actividades con la comunidad, indicando que "Es necesario que estos procesos de mediación tengan la validez y el soporte legal que les den legitimidad. Estos módulos deben fundamentarse no solo en elementos teóricos, sino incluir actividades prácticas, juegos de roles, que permitan a los policías anticipar y conocer las posibles situaciones que enfrentarán" (Bello, 2014 citado por Ramírez y Céspedes, 2016).

Es entones la "mediación policial" una necesidad manifiesta en el marco del post conflicto, de hecho desde la perspectiva de Hartzel (1999) citado por citado por Ramírez y Céspedes, (2016); "la estabilidad de los acuerdos de paz se fundamentan en las garantías que puedan aportar las instituciones, y el reconocimiento en la misión policial de garantizar a la ciudadanía seguridad y convivencia a través de la formación de talento humano, el desarrollo de la investigación etnográfica aplicada a nuevas estrategias de seguridad, y especialmente la formación de líderes que contribuyan al fortalecimiento de la convivencia ciudadana en espacios de interacción generados dentro del marco del posconflicto."

MÉTODOS

Este proyecto tomará como tipo de investigación la denominada documental de carácter expositivo, con enfoque cualitativo. Para lo cual es necesario definirla por apartes.

La investigación documental o bibliográfica se define "como una serie de métodos y técnicas de búsqueda, procesamiento y almacenamiento de la información contenida en los documentos, primeramente, y la presentación sistemática, coherente y suficientemente argumentada de nueva información en un documento científico, en segunda instancia. De este modo, no debe entenderse ni agotarse la investigación documental como la simple búsqueda de documentos respecto a un tema específico." Tamara (1988). Entendido de esta manera que el objeto de estudio por su complejidad y amplitud se debe abordar desde lo bibliográfico, lo documental.

Igualmente se debe entender que este trabajo bibliográfico es de carácter expositivo ya que "no busca objetar un tema sino recrear el contexto teórico de la investigación. Para ello se vale de fuentes confiables, y de la selección y el análisis del material en cuestión" (Matos 2019). Igualmente se determinó que su enfoque es de carácter cualitativo puesto que "no solo se limita a la revisión de documentos, sino que centra su interés en el presente o pasado cercano. Conocer un fenómeno social y cultural a partir de textos escritos. Los diseños de investigación cualitativa de todo género suelen utilizar este tipo de datos para completar la visión del escenario

social del fenómeno de estudio, aunque es cierto la investigación documental puede ser por sí misma un diseño". (UJA. 2018)."

Debido a que los datos y la información recolectada, evaluada y tratada en el presente proyecto son aportes de diferentes autores y fuentes que se categorizan como datos secundarios, se considera oportuna la realización de un aporte propio a través de la obtención de datos Primarios recolectados en campo por las autoras, referente al estado actual de la metodología de mediación escolar en zonas rurales del departamento de Norte de Santander, puntualmente en veredas del municipio del Zulia.

RESULTADOS.

Luego de hacer un trabajo documental se pudo establecer los siguientes resultados:
Es escasa la literatura sobre aplicación de mediación escolar en Colombia. Las pocas pruebas pilotos no pueden ser tomadas como referencia de la ruralidad porque este concepto es muy amplio y heterogéneo.

Se establece que la mediación escolar es una eficaz estrategia de socialización del menor, quien fácilmente adopta el diálogo y la conciliación como elementos para solucionar conflictos Existen suficientes fundamentos de carácter psicológico, social y pedagógico para asumir la mediación escolar herramienta de convivencia.

Está demostrado que el bullying es un grave problema que afecta la formación integral del menor y es factor potencial para recrear escenarios mayormente graves.

Existen suficientes directrices legales e institucionales para contrarrestar la violencia escolar. La Mediación puede observarse como una herramienta en la que existen serios vacíos en su funcionamiento, debido a la falta de formación, preparación y adecuación para que éstas sean garantes de satisfactorios resultados en el manejo de conflictos.

Las falencias que se presentan son tanto de forma como de fondo en su procesamiento al utilizar las competencias de convivencia; de igual forma su inclusión en la institución educativa no es adecuada.

La literatura encontrada establece que las principales falencias en la mediación escolar obedecen a factores tales como su ausencia en el manual de convivencia; no existe un proceso estructurado para su aplicación; no hay seguimiento de los proyectos presentados, falta de apropiación por parte de la comunidad educativa, baja o nula orientación y preparación para pares mediadores y ausencia de perfiles definidos para tal rol.

En cumplimiento de la función de preservar la seguridad ciudadana y procurar la sana convivencia, la Institución Policial ha asumido desde sus directrices la necesidad de formar policías mediadores de conflicto para responder a los retos de del posconflicto y del quehacer policial.

Añadiendo el análisis de los datos obtenidos por las autoras en dos escuelas rurales en la cercanía del municipio del Zulia, se tiene argumentos en cuanto:

Relación existente entre los estudiantes

Relación entre estudiantes	Frecuencia	% Relativo	% Acumulado
Excelente	0	0%	0%
Buena	25	42%	42%
Regular	31	52%	93%
Mala	4	7%	100%
Σ	60	1.00	

Figura 1: Creación propia: información suministrada por encuesta realizada.

Lo más significativo es que de los encuestados ni un miembro percibe la relación entre ellos como Excelente, lo que da cabida a especular el ambiente escolar no es el mejor para ellos, continuando se destaca que la mitad de los alumnos más uno, asume que dicha relación es regular y el 42% de ellos la consideran como buena. Cerrando la lectura de datos, es claro que una fracción de 7% siente mal la relación que vive día a día con sus compañeros, esta podría ser un primer indicativo de alarma a posibles hechos de conflictos en las aulas de clase.

Figura 2: Creación propia: información suministrada por encuesta realizada.

Modalidad de conflicto

Modalidad de Conflicto	Siempre	Casi siempre	A veces	Nunca
Ofensas verbales	55%	15%	30%	0%
Agresiones Físicas	18%	27%	55%	0%
Uso de Armas	0%	0%	3%	97%
Usan otras personas	10%	40%	48%	2%

Figura 3: Creación propia: información suministrada por encuesta realizada.

Iniciando con las ofensas verbales, la mayoría (55%) de los estudiantes encuestados consideran que Siempre tienen protagonismo las palabras hirientes en sus conflictos escolares, las agresiones físicas se presentan A veces entre los alumnos implicados según el 55% de ellos, en cuanto al uso de armas el 97% de ellos creen que Nunca se han usado en sus disputas escolares mientras un 3% considera que A veces se usan; así mismo involucrar otras personas en el conflicto y no precisamente como mediador, casi la mitad de menores creen que se da y el 40% afirma que casi siempre ocurre este accionar.

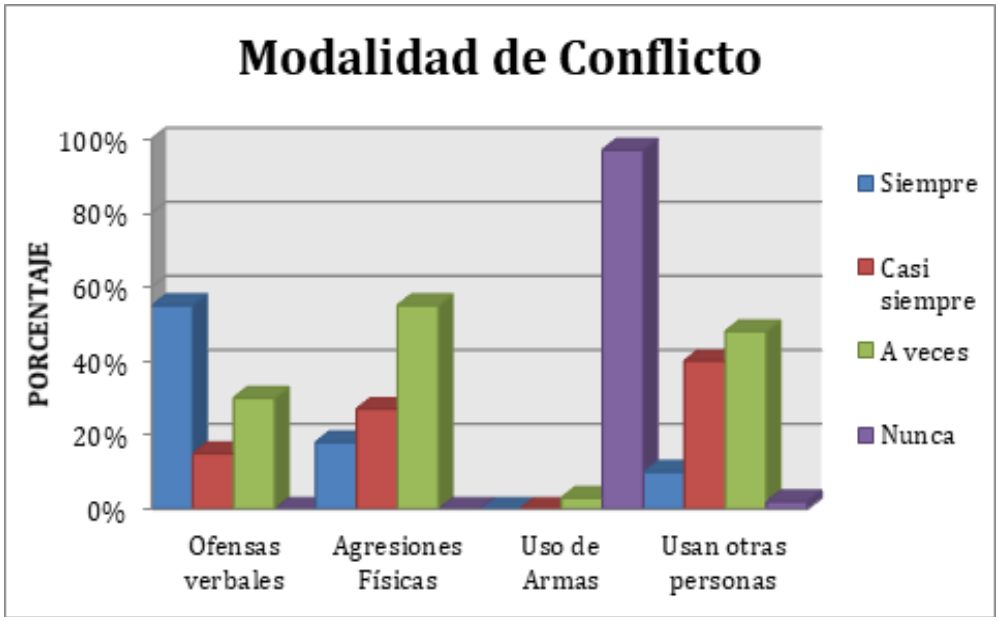


Figura 4: Creación propia: información suministrada por encuesta realizada.

Motivos del conflicto

Motivos de Conflicto	Siempre	Casi siempre	A veces	Nunca
Rechazo de los compañeros	0%	10%	73%	17%
Discriminación	0%	7%	75%	18%
Problemas de escuela	0%	70%	30%	0%
Problemas familiares o externos	2%	8%	88%	2%

Figura 5: Creación propia: información suministrada por encuesta realizada.

En esta categoría es observable como la tendencia es mayor a una respuesta a diferencia de las anteriores analizadas donde los datos eran más distribuidos.

El 73% de los encuestados concuerdan con que el motivo de los conflictos A veces se da por rechazo de los compañeros y la segunda respuesta más optada es que este hecho No tiene nada que ver con el origen de pleitos entre ellos. Continuando así, el 75% considera que se genera por actos discriminatorios A veces y el 18% piensa que No es un móvil; Es un dato muy concreto que ningún niño piense que los problemas de la escuela No tienen nada que ver, traduciéndose esto en que todos ellos piensan que los conflictos se generan por problemas de la escuela en cierta medida, el 70% dicen que Casi siempre y el 30% que A veces. En cuanto a que se den por problemas familiares, la mayoría (88%) creen que A veces es así, el 8% que casi siempre, No se elimina la opción que este tema no tenga nada que ver ni que siempre sea por este motivo las confrontaciones.

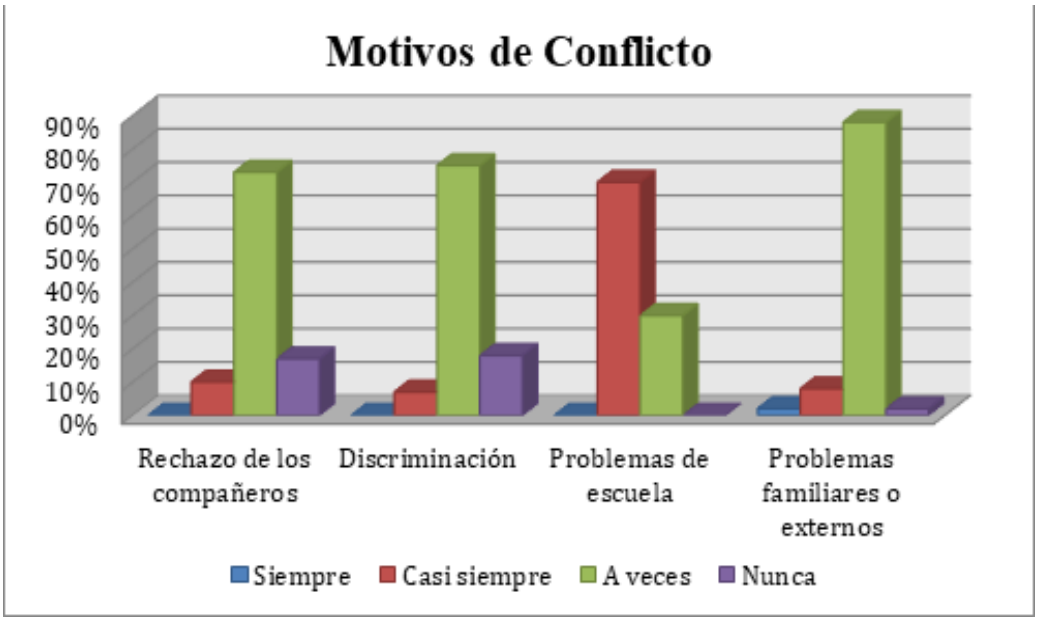


Figura 6: Creación propia: información suministrada por encuesta realizada.

A quién acuden a solucionar el conflicto

Acuden a solucionar el conflicto a:	Siempre	Casi siempre	A veces	Nunca
Docente	8%	32%	60%	0%
Compañeros	37%	47%	18%	0%
Padres de familia	0%	3%	75%	22%
Particulares	0%	0%	45%	55%
Policía Nacional	0%	0%	20%	80%

Figura 7: Creación propia: información suministrada por encuesta realizada.

A la hora de solucionar un conflicto el 60% de los estudiantes acuden A veces al docente, solo el 8% acuden siempre a ellos y en todos los casos tienen en cuenta al profesor en mayor o menor proporción, tampoco descartan la opción de recurrir a sus compañeros para solucionar sus diferencias y la mayoría (47%) lo hace casi siempre; Es destacable que hay alumnos que Nunca recurren a los padres de familia, a particulares o la policía siendo estos últimos los que mayormente Nunca recurren.

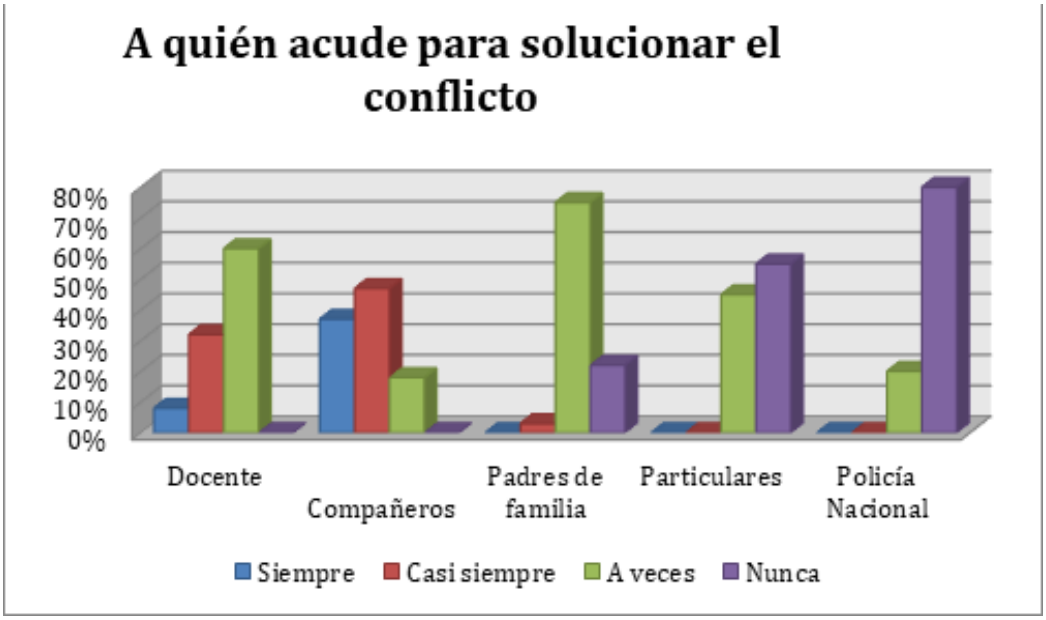


Figura 8: Creación propia: información suministrada por encuesta realizada.

Así mismo, el aporte personal que se le da a esta investigación y que tuvo acceso y acercamiento a la realidad, al aplicar entrevistas y encuestas a un grupo de estudiantes y maestros, que no representan significativamente el universo de estudio, pero que si permite esa visión particular del problema, se agrega a los las siguientes apreciaciones:

> Los conflictos escolares afectan a gran parte de la población estudiantil.
> Los móviles de los conflictos en la escuela son, principalmente los problemas escolares, seguido de los problemas familiares, la discriminación y el rechazo.
> Generalmente las ofensas verbales son la mayor forma de violencia, seguida de las agresiones físicas, sin que se presente el uso de armas.
> Se acude a los padres de familia, docente y compañeros para la solución del

conflicto; muy escaso es el requerimiento a la policía, pero esto se debe a que No hay mayor presencia policial.
Se puede inferir la trascendencia en doble vía de los conflictos escolares, sociales y familiares
Hay aceptabilidad por la mediación, pero no se aplican por falta de promoción.
Los lineamientos establecidos por el MEN buscan fomentar la mediación escolar
La falta de tiempo, formación y espacio impide su aplicación.

Hay disponibilidad por parte de estudiantes y docentes para aceptar este tipo de programas
La Interacción escuela – policía es muy esporádica, existiendo lazos de respeto y colaboración

DISCUSIÓN

Esta investigación no permitió describir en términos generales el estado actual de la mediación escolar en el sector rural, pero si se pudo logra un acercamiento bastante importante para poder entrar a hacer una propuesta proactiva que implique su utilización en el servicio de Policía como herramienta que potencialice el uso de la mediación Policial en las comunidades rurales.

En primer lugar, se debe establecer las fortalezas y limitaciones del estudio. Valga decir que la principal fortaleza es el interés y la importancia del tema, máxime si este se considera como una estrategia de institucional para abordar el posconflicto y desarrollar la misión policial de seguridad y convivencia; sin embargo, siendo un tema de tanta relevancia, vigencia y validez, debió afrontar como debilidad la poca literatura de estudios de caso y aplicación de la mediación escolar rural en Colombia. Se requieren de espacios y experiencias en las que actué el diálogo como agente mediador, los acuerdos fruto de las deliberaciones propias de los educandos y la concertación.

En términos generales se puede decir que:

La resolución de conflictos debe estar fundada en la dignidad humana, el respeto por la diferencia entre pares, la capacidad de perdón y reconciliación.

Se necesita reestructurar los Manuales de Convivencia donde se establezcan estrategias para resolver conflictos que se legitimen con la participación de la comunidad educativa.

La Mediación escolar puede ser utilizada como método alternativo para resolver los conflictos escolares, basándose en los principios de convivencia ciudadana basados en la paz y la democracia.

El principal objetivo de la estrategia de mediación escolar es la prevención y resolución de conflictos por medio del diálogo, el consenso y la concertación donde los actores de este proceso sean los pares estudiantiles .

No se puede pensar en la aceptación de la mediación como alternativa para resolver conflictos cuando NO se ha educado en mediación. La cultura de la resolución de conflictos por medio de pares, sin recurrir a las vías jurídicas se debe fundamentar en la escuela.

Por el momento es imposible pensar en aportes de la mediación escolar a la mediación policial cuando la primera no existe sino teóricamente; por lo tanto, se debe invertir la propuesta para que desde la institucionalidad de la Policía Nacional se proyecte la mediación escolar rural y, a un futuro, esta sea el fundamento de la mediación policial rural.

CONCLUSIÓN

El estado actual de la mediación escolar en el sector rural es bastante precario, puesto que su aplicación se limita a esporádicos casos pilotos que no han sido replicados de manera masiva en beneficio de la misma comunidad educativa;

La utilización de la mediación escolar rural para potencializar el uso de la mediación Policial en las comunidades rurales, temporalmente, por sustracción de materia, no es posible.

El accionar de la Mediación escolar como mecanismo para la resolución de conflictos en la Educación Rural está limitado porque no existen herramientas, espacios y formación profesional direccionada a los estudiantes para que asuman su rol de mediador haciendo de la mediación una herramienta opcional, que depende del conocimiento de los educadores y si la desean o no aplicar en sus aulas. Al no estar estipulada oficialmente como medio de resolución de conflictos, actualmente es aplicada a criterio de la persona que presencie algún conflicto en el colegio.

La poca información y evidencias del empleo de la mediación escolar en el país, limita el acceso a datos reales de sus resultados al momento de aplicarla en instituciones y potenciarla en el cuerpo policial.

Otra clara conclusión obtenida a través de este trabajo investigativo es la comprobación de la existencia de una problemática presente en nuestras escuelas, como las agresiones, abusos y conflictos por diferencias de cualquier índole, que en una escala institucional representa un asunto más de pleitos entre alumnos o malos entendidos por falta de tolerancia, pero que observando con lupa desprenden diferentes realidades en las personas implicadas.
Los factores de la mediación escolar que aportan a la mediación policial son la disponibilidad al diálogo, la necesidad de resolución de conflicto y la integración escuela comunidad.
Se puede decir que a partir de las pocas experiencias positivas de mediación escolar y de la actitud y disponibilidad del niño estudiante rural hacia este medio de resolución de conflictos si es posible potencializar la mediación policial, puesto que la imagen de autoridad que se tiene del Policía le genera confianza al joven.

Por último, a partir de este análisis, es posible una propuesta generalizada para la educación rural de mediación escolar que permita el fortalecimiento de la Mediación Policial; sin embargo, se requiere un trabajo de campo para hacer esta articulación, lo cual, por la situación pandémica, no es posible ejecutar.

PROPUESTA

FORMACIÓN DE MEDIADORES ESCOLARES EN LA ESCUELA RURAL

Objetivos

Objetivo General

Desplegar acciones de acompañamiento en las escuelas rurales para fomentar la formación de mediadores escolares .

Objetivos específicos.

Diseñar material de formación para la articulación del trabajo policial y la conformación de mediadores escolares rurales.

Construir lazos de confianza entre la Policía Rural y la comunidad educativa.

Promover la formación y conformación de los mediadores escolares rurales.

Fases.

Fase De Preparación .

Partiendo de las directrices del MEN y lo establecido en la legislación Nacional, diseñar módulos didácticos de formación de mediadores escolares.

Fase De Acercamiento
Visitar escuelas rurales y socializar con docentes y estudiantes la necesidad de formar mediadores escolares.

Fase De Acompañamiento
Acompañar el proceso de formación y conformación de los comités de mediación escolar en las escuelas rurales.

RESULTADOS ESPERADOS.

La cultura de la mediación es la base fundamental para la sana convivencia, poder educar a los niños de las escuelas rurales en un proceso de mediación donde el diálogo y la confianza sea la base del encuentro social, permitirá que se construyan ciudadanos que acepten y acompañen el accionar de la mediación policial. Se potencializa esta tarea Institucional desde la escuela rural

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Acosta R. O. y Morales L. D., (2018). La Práctica Pedagógica del Acto Educativo como Escenario de Mediación para la Convivencia Escolar. San Andrés Islas. Universidad de la Costa, CUC. Maestría Educación. En http://repositorio.cuc.edu.co/handle/11323/3007

Acosta S. R. y Arboleda L., (2019). La educación en mediación escolar como escenario de formación ciudadana. Revista ESPACIOS. ISSN 0798 1015. Vol. 40 (Nº 21) Año 2019. Pág. 1. Recibido: 20/06/2018 • Aprobado: 20/05/2019 • Publicado 24/06/2019. https://www.revistaespacios.com/a19v40n21/a19v40n21p01.pdf

Arboleda M. E. (2018). Estudiantes Mediadores del Conflicto Escolar: Un Caso de Escuela Nueva. Maestría en Estudios en Infancias. Universidad de Antioquia. Medellín. En http://bibliotecadigital.udea.edu.co/dspace/bitstream/10495/10043/1/ArboledaMartinezEdilma_2018_DiversidadCultural.pdf

Alzate S. R. (2010). Importancia de la educación en resolución de conflictos. Revista de Mediación. Año 3. Nº 6. (pág. 7). Octubre 2010. https://imotiva.es/wp-content/uploads/2013/08/Revista_Mediacion_6.pdf

Cabana G. M. (2017). De los Mecanismos Alternativos de Solución de Conflictos en Colombia: Acerca de su Alcance y Desarrollo para su Implementación en los Municipios de Post-Conflicto. Trabajo de grado para optar por el título de abogada en la Universidad Católica de Colombia. Bogotá. En: https://repository.ucatolica.edu.co/bitstream/10983/14606/1/DE%20LOS%20MECANISMOS%20ALTERNATIVOS%20DE%20SOLUCION%20DE%20CONFLICTOS%20EN%20COLOMBIA%20%281%29.pdf

Castro J. I. (2013). Propuesta Para La Implementación de la Mediación Escolar como Método Alternativo de Resolución de Conflictos para la Construcción de una Convivencia Pacífica en las Instituciones Educativas Públicas de la Ciudad de Pasto. Universidad de Nariño. Centro de Estudios e Investigaciones Latinoamericanas -CEILAT- Especialización en Gerencia Social. Pasto. En: http://sired.udenar.edu.co/2333/1/35.pdf

Céspedes P. N., Camacho. B., E., Nieves L. E. y Suárez C. M. (2018). Elementos de formación en mediación policial para la Policía Nacional de Colombia y sus aportes en la construcción de paz. Revista Espacios Vol. 39 (Número 53). Pág. 5. En: http://www.revistaespacios.com/cited2017/cited2017-05.pdf

Céspedes P. N., Pabón M. L., Tafur D. D., Palomino L. N., Cervantes E. L. y Fajardo P. E. (2020). Fortalecimiento de las habilidades psicosociales para mejorar el servicio de policía y aumentar la confianza social. bol.redipe [Internet]. 1 de mayo de 2020 (5):88-112. Disponible en: https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/977

Congreso de la República de Colombia (2013, marzo 15). Ley 1620 de 2013. Diario Oficial No. 48.733 de 15 de marzo de 2013. En https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley_1620_2013.htm

Fajardo, E. y Parada, J. A. (2018) La formación ciudadana como factor indispensable para el ejercicio democrático y el cultivo de individuos autónomos y responsables. Revista Signos – Lajeado, 39 (2) Disponible en: http://univates.br/revistas/index.php/signos/article/view/1942

Fajardo, P. E. (2018) Equidad y calidad educativa en América Latina: Responsabilidades, logros, desafío e inclusión. Revista CEDOTIC de la facultad de ciencias de la educación. 3 (1). http://investigaciones.uniatlantico.edu.co/revistas/index.php/CEDOTIC/article/view/1953

Fernández de la F. J. y Galán S. J. (2010). Caso de mediación escolar. Formación de mediadores escolares: un proyecto en expansión. Revista de Mediación. Año 3. Nº 6. (pág. 50). Octubre 2010. https://imotiva.es/wp-content/uploads/2013/08/Revista_Mediacion_6.pdf

Gallego C. A., Méndez P., L. (2018) Mediación del conflicto escolar: una estrategia de intervención para la convivencia escolar. Maestría en educación-Modalidad Virtual Universidad de la Costa CUC San Andrés islas, Colombia. 2018. https://repositorio.cuc.edu.co/bitstream/handle/11323/3016/39351758-32780288.pdf?sequence=1&isAllowed=y

González B. M. (2016). El verdadero fin del conflicto armado: Jóvenes vulnerables, educación rural y construcción de la paz en Colombia. Un informe del Centro Noruego para la Resolución de Conflictos. En https://www.nrc.no/globalassets/pdf/reports/noref_report_nrc_educacion_colombia_2016.pdf

Instituto para la economía social (IPES, 2017) violencia juvenil y acoso escolar en el contexto de la economía informal – Foro violencia juvenil y educación para convivencia y la paz. En

http://www.ipes.gov.co/images/informes/Estudios_e_investigaciones/Violencia_juvenil_y_acoso_escolar_en_el_contexto_de_la_economia_informal.pdf

Iungman S., (1996). La mediación Escolar. Lugar Editorial. Buenos Aires, 1996. En http://www.terras.edu.ar/biblioteca/16/16TUT_Iungman_Unidad_3.pdf

López. V. (2016) Convivencia Escolar. Educación y Desarrollo Post-2015. Oficina de Santiago Oficina Regional de Educación PARA AMERICA Latina UNESCO. http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/APUNTE04-ESP.pdf

Luna G. M., (2018) La Mediación Escolar como Estrategia para la Convivencia en la Escuela. Trabajo de grado presentado como requisito parcial para optar al título de Magíster en Educación. Pontificia Universidad Javeriana. Cali. En http://vitela.javerianacali.edu.co/bitstream/handle/11522/10776/Mediacion_escolar_estrategia.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Mendoza G. B., Cervantes H. A. y Pedroza C.F. (2016). Acoso escolar: diferencias en contextos educativos rural y urbano, en alumnado adolescente. Investigación y Ciencia de la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Número 67: 62-70, enero-abril2016. En: https://www.redalyc.org/jatsRepo/674/67446178009/html/index.html

Ministerio de Educación de la República Dominicana. Dirección de Orientación y Psicología (2016). La mediación como herramienta de resolución de conflictos en el sistema educativo dominicano. Manual de entrenamiento para facilitadores. Santo Domingo, República Dominicana. https://www.unicef.org/republicadominicana/Medicacion_Resolucion_Conflictos_WEB.pdf
Morales, M. y López, V. (2019). Políticas de convivencia escolar en América Latina: Cuatro perspectivas de comprensión y acción. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 27(5). http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.3800

Mujica J., Moncada H. Díaz M., Camacho B., E. y Céspedes P., N. (2017). Fundamentos Jurídicos Y Procedimentales De La Mediación Policial En Colombia. Policía Nacional Dirección Nacional De Escuelas Vicerrectoría de Investigación Bogotá, 2017 http://biblioteca.policia.edu.co:8080/bitstream/handle/123456789/1077/MEDIACIONPOLICIAL.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Observatorio de Derechos Humanos y Paz de UNICIENCIA. (2019). Situación actual del bullying en Bucaramanga. "Una perspectiva que va más allá de una simple estadística, datos 2014 - 2018". Edición 3, Volumen 1 En: https://observatorioddhhypaz.unicienciabga.edu.co/images/boletines/2019/Boletin-No3-Situacion-actual-del-bullying-en-Bucaramanga.pdf

Osete G.J. (2011). Educación Para La Ciudadanía y Mediación Escolar. Trabajo para optar por el título de Master en Gestión y Resolución de Conflictos: Mediación Universidad de Barcelona. Octubre 2011. En: http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/22922/1/TesisEpCyMediaci%C3%B3nEscolarDefinitiva.pdf

Patarroyo L. L., (2018) Plan Especial de Educación Rural, desafíos y posibilidades. CINEP. Bogotá. EN: https://www.cinep.org.co/publicaciones/PDFS/20180893_CienDias93_6Educacion.pdf

Policía Nacional de Colombia - Dirección de Seguridad Ciudadana (2017). Mediación Policial en Colombia - Bases para su implementación. Bogotá. En: https://bibliotecadigital.ccb.org.co/bitstream/handle/11520/19663/Mediaci%c3%b3n%20policial%20%28archivo%20para%20web%29%2006-02-2018.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Rosa Pulido V. R., Martín S. G y Lucas M. B. (2010). El papel de la mediación entre la familia y la

escuela como prevención de la violencia Revista de Mediación. Año 3. Nº 6. (pág. 22). Octubre 2010. https://imotiva.es/wp-content/uploads/2013/08/Revista_Mediacion_6.pdf

Pulido, R., Martín S., G. y Lucas M., B. (2013). Orígenes de los programas de mediación escolar: diferentes enfoques que influyen en esta práctica restaurativa. Anales De Psicología / Annals of Psychology, 29 (2), 385-392. https://doi.org/10.6018/analesps.29.2.132601

Pulido R., Fajardo T., Pleguezuelos L. y De Gregorio R. (2010). La mediación escolar en la comunidad de Madrid: Análisis del impacto de la formación en el profesorado y alumnado en el IES "las Américas" de Parla. Revista de Mediación. Año 3. Nº 6. (Pág. 32). Octubre 2010. https://revistademediacion.com/articulos/la-mediacion-escolar-en-la-comunidad-de-madrid-analisis-del-impacto-de-la-formacion-en-el-profesorado-y-alumnado-en-el-ies-las-americas-de-parla/

Ramírez S. G., Céspedes P. N. (2016). Rol mediador de la policía nacional de Colombia en el posconflicto: Un estudio del discurso de expertos con AED Diversitas: Perspectivas en Psicología, vol. 12, núm. 2, 2016, pp. 183-199. Universidad Santo Tomás. Bogotá, Colombia. En https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67946836002

Soler B. J. (2011). El Desarrollo de Competencias Ciudadanas en la Escuela- Módulo: "La mediación de conflictos entre pares y la formación de competencias ciudadanas en la escuela" Corporación Opción Legal – Bogotá. En: https://opcionlegal.org/sites/default/files/mediacion_de_conflictos.pdf

Steele G. (2018). Mediación policial. Un protocolo de prevención del delito y cultura de paz En. Revista Justicia, Barranquilla: Editorial Mejoras-Universidad Simón Bolívar, Vol. 24, No. 34, pp.471-506. En: http://revistas.unisimon.edu.co/index.php/justicia/article/view/3403/4118

Suárez D.D., Liz A., Parra M. C. (2015, enero-junio). Construyendo tejido social desde la Escuela Nueva en Colombia. El caso Chimbe. Rev. Cient. Gen. José María Córdova 13(15), 195-229. En: http://www.scielo.org.co/pdf/recig/v13n15/v13n15a08.pdf

9

METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA DOCENTE EN EL PROCESO EDUCATIVO VIRTUAL, CARRERA DE PEDAGOGÍA DE LA HISTORIA Y LAS CIENCIAS SOCIALES .

METHODOLOGY OF TEACHING IN THE VIRTUAL EDUCATIONAL PROCESS, CAREER OF PEDAGOGY OF HISTORY AND SOCIAL SCIENCES.

Rómulo Arteño Ramos [1]
Mery Elizabeth Zabala Machado [2]
Deysi Rosario Basantes Moscoso [3]

Universidad Nacional de Chimborazo

[1] Rómulo Arteño Ramos Profesor investigador, Magíster en Geografía, Universidad Nacional de Chimborazo, Riobamba- Ecuador grupo de investigación Puruhá, correo rramos@unach.edu.ec ORCID: https://orcid.org/0000-0001-9606-6546

[2] Mery Elizabeth Zabala Machado Profesora investigadora Magister en currículo carrera de Ciencias Sociales Universidad Nacional de Chimborazo, Riobamba -Ecuador correo mzabala @unach.edu.ec https://orcid.org/0000-0002-7559-278X

[3] Deysi Rosario Basantes Moscoso, Profesora investigadora Magister en Docencia mención intervención Psicopedagógica Universidad Nacional de Chimborazo, Riobamba –Ecuador, correo: dbasantes@unach.edu.ec ORCID: https://orcid.org/0000-0001-8742-8226

RESUMEN

En el presente trabajo se plantea innovar la metodología de trabajo docente con el uso de la plataforma Moodle en el desarrollo de la actividad curricular de la Carrera de Pedagogía de la Historia y las Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Chimborazo, partiendo de la calidad de liderazgo del aprendizaje para lograr la vinculación entre la actividad del docente y la del estudiante. Se pretende mirar a la historia y a la geografía, no como proceso de memorización de nombre y fechas, sino como conflicto socio cognitivo; es decir, como búsqueda del saber a través de un entorno virtual de aprendizaje que contengan recursos y actividades accesibles a los estudiantes.

PALABRAS CLAVE: Plataforma Moodle, metodología, proceso educativo.

SUMMARY

In this work, it is proposed to innovate the teaching work methodology with the use of the Moodle platform in the development of the curricular activity of the History and Social Sciences Pedagogy Career of the National University of Chimborazo, based on the quality of learning leadership to achieve the link between the activity of the teacher and that of the student. It is intended to look at history, not as a process of memorizing names and dates, but as a socio-cognitive conflict; that is, as a search for knowledge through a virtual learning environment that contains resources and activities accessible to students.

KEYWORDS: Moodle platform, methodology, educational process.

INTRODUCCIÓN

Analizamos el Modelo Educativo de la Universidad Nacional de Chimborazo que plantea la necesidad de un trabajo docente acorde a las exigencias actuales, dentro de un ámbito disciplinar, pedagógico-didáctico y tecnológico que desarrolle competencias orientadas a una realidad histórica, social, económica, geopolítica, espacial y sobre todo educativa.

Analizado el marco teórico entonces, se plantea que la innovación educativa está orientada precisamente a la ejecución de metodológicas activas fundamentadas en aprendizajes basados en problemas, en aprendizajes por proyectos, en aprendizaje cooperativo y en un aprendizaje por descubrimiento inductivo, con métodos narrativos interrogativos, estudios de casos, y método científico.

El campo de la Filosofía, Historia y las Ciencias Sociales es un tema bastante complejo, pues no existe consenso en las llamadas ciencias del espíritu, ciencias culturales, humanas y sociales, lo que en la actualidad ha sido tema de los debates epistemológicos más importantes en educación y sobre todo al analizar la metodología que los docentes deben emplear considerando los modos de producción científica de las ciencias experimentales y de las ciencias sociales o ciencias humanas. Ésta en los últimos tiempos han seguido el paradigma de la ciencia clásica, se consideraba al sujeto cognoscente como un simple observador, separado del objeto, despojado de sus emociones e intereses y creencias, es por eso que se considera necesario y de acuerdo a las políticas nacionales y los diversos lineamientos de los organismo de control de la educación Superior, la necesidad de reinsertar al sujeto educativo en el paradigma de la complejidad sistémica, con una reorganización del currículo donde se priorice la metodología de trabajo docente.

La Universidad debe convertirse en gestora del conocimiento y transformadora del quehacer educativo, con la finalidad de responder a las actuales exigencias y expectativas de la comunidad y sociedad, para articular las distintas prioridades establecidas en la Constitución de la República de Ecuador: Políticas y Lineamientos Nacionales, Plan Nacional de Desarrollo del Buen Vivir, Plan Nacional de Ciencia, Tecnología, Innovación y Saberes Ancestrales, Transformación de la Matriz Productiva y los Objetivos de Desarrollo del Milenio, Plan Zonal 3, Plan Estratégico de la Provincia de Chimborazo, Plan de Desarrollo Cantonal, normativa que se deben considerar como referentes fundamentales con una metodología que responda a la demanda de la profesión, al mercado laboral y al campo ocupacional, en concordancia con el Modelo Educativo y Pedagógico de la Universidad Nacional de Chimborazo, cuyos objetivos fundamentales es el de garantizar aprendizajes significativos.

La gestión del conocimiento universitario ha sido una de las mayores preocupaciones de los académicos (Rivera, 2000; Espinoza, 1999; Sander, 1996, Pérez Lindo, 1985).

(Perez, 2017) en su obra el uso del conocimiento en la Universidad, hace un aporte significativo al manifestar que la gestión del conocimiento debe apuntalar a crear una nueva sociedad, inteligente y solidaria, es decir, con uso intensivo de las ciencias y las tecnologías, considera una acción intencional y pragmática para resolver problemas aprovechando el uso de la información y del conocimiento científico, estos avances deben ser aprovechados por quienes practicamos la docencia utilizando nuevas estrategias metodológicas que hagan de las clases más activas, reflexivas y críticas tendiente a fortalecer el desarrollo de competencias en los estudiantes.

Jabif señala que "La enseñanza requiere una vinculación explícita entre la actividad del profesor y la del estudiante" (Jabif, 2007). En este sentido, el conocimiento se debate en nuevos escenarios junto a una metodología didáctica, donde el interés hacia el estudio, favorece el proceso de enseñanza-aprendizaje de forma activa y continua y, por lo tanto, se posibilita al cumplimiento de la vinculación en concordancia con las prácticas de los estudiantes y la organización del trabajo de los docentes. (Santoveña, 2013)

El presente trabajo tiene por objeto analizar la Metodología de enseñanza docente en el proceso educativo de la carrera de Pedagogía de la Historia y las Ciencias Sociales, considerando estrategias metodológicas de enseñanza aprendizaje con el uso de la TIC y la aplicación de las TAC que integren la historia y las ciencias sociales, a partir de las vivencias de los actores educativos, orientados a promover proyectos colaborativos, que prioricen la práctica de la investigación-acción, formación, vinculación participativa, en atención a la diversidad, equidad, en el marco del contexto dialógico y cultural.

Desarrollo conceptual

En principio la metodología docente supone una manera concreta de liderar el aprendizaje, con métodos adecuados y una herramienta concreta que se utiliza para transmitir los contenidos, procedimientos y principios al estudiante y que se cumplan los objetivos de aprendizaje propuestos. (Hernández, 2008)

Pero, elegir una forma de enseñar frente a otra no es casual ni aleatoria sino que depende de diversos factores, como los objetivos, contenidos, la experiencia previa del docente, y las concepciones propias sobre lo que supone enseñar o aprender, así por ejemplo, si un docente concibe que aprender supone escuchar conceptos establecidos y que enseñar supone transmitirlos elegirá una metodología más expositiva que otro docente que concibe que el alumnado tienen conocimientos previos y que enseñar supone ayudar a que el alumnado

descubra o se interrogue por ellos.

La metodología, en ese sentido, juega un papel fundamental por cuanto una de las diferencias básicas entre unos métodos didácticos y otros es justamente la presencia y el papel de los docentes. (Beraza, 2011) La pedagogía utilizada supone un gran protagonismo del docente, que incluye trabajo, trabajo autónomo del estudiante y trabajo investigativo o de campo. Esa progresión en la metodología debería ser patente en el diseño de los planes de estudio y en el desarrollo de las asignaturas de acuerdo a la malla curricular.

Tabla 1. Relación de concepciones y metodología.

Si entendemos que	Entonces la metodología consistirá
El aprendizaje consiste en que el alumnado adquiera una serie de respuestas o habilidades...	...en centrarse en los ejercicios y la práctica
El aprendizaje consiste en adquirir conocimientos	... en la exposición de contenidos para que el alumnado los adquiera
El aprendizaje consiste en la construcción del conocimiento por parte del alumnado,..	... en la interacción y el fomentar la participación del alumnado, generando reflexiones sobre la realidad y dándoles posibilidades de experiencia y contraste con lo que enseñamos

Fuente: (Hernánez, 1997)

Si es cierto que el Modelo educativo de una universidad encarna su filosofía educativa, la ambición de su emprendimiento educativo y la trascendencia de su misión ante la comunidad, resulta absolutamente fundamental insistir en la dimensión de coherencia paradigmática que debe atravesar la totalidad de este edificio conceptual, y reflejarse así en todas las carreras, en el desempeño de todos los miembros de la institución, directivos, administrativos, educadores, estudiantes (Chimborazo, 2014). A menudo se considera en efecto la cuestión didáctico-curricular como mero asunto técnico, metodológico, que consiste en aplicar con constancia una serie de etapas predefinidas, cuando se trata en realidad de un asunto altamente filosófico, que implica una respuesta ordenada a tres tipos de respuestas:

Las orientaciones metodológicas en que se sustenta la Carrera en Pedagogía de la Historia y las Ciencias Sociales se basa en la vinculación entre teoría y práctica para motivar a los estudiantes en la utilización de métodos fuera de lo convencional como:

• **Aprendizaje Basado en Problemas** cuyo punto de partida es un problema que, diseñado por el educador, el estudiante en grupos de trabajo ha de abordar de forma ordenada y coordinada las fases que implican la resolución o desarrollo del trabajo en torno al problema o situación.

• **Aprendizaje por proyectos:** Los estudiantes llevan a cabo la realización de un proyecto en un tiempo determinado para resolver un problema o abordar una tarea mediante la planificación, diseño y realización de una serie de actividades y todo ello a partir del desarrollo y aplicación de aprendizajes adquiridos y del uso efectivo de recursos.

• **Aprendizaje cooperativo:** Enfoque interactivo de organización del trabajo en el aula en el cual los educandos son responsables de su aprendizaje y del de sus compañeros en una estrategia

de corresponsabilidad para alcanzar metas e incentivos grupales.

• **El aprendizaje por descubrimiento inductivo :** El aprendizaje se convertirá como ente generador de descubrimiento inductivo y autónomo, colocando el acento en el valor motivacional de la experiencia directa, en el descubrir por sí mismo, con énfasis en la observación y en la experimentación metodología utilizada para el estudio de la geografía.

Se plantea una Metodología de situación- problema en el aprendizaje de la Historia:

• **Método Narrativo Interrogativo:** método direccionado para el estudio de las ciencias sociales permite narrar, "vive experimenta ", en forma clara y precisa, estableciendo lo positivo y negativo de los hechos y fenómenos percibidos en la narración.

• **Método Estudio de Casos:** le permite al estudiante que construya el conocimiento en base a un problema histórico, o social, permitiendo elaborar una explicación histórica del tema de estudio.

• **Método Científico:** permite que el estudiante razone y prediga, ideas sobre la experimentación planificada y los modos de comunicar los resultados experimentales y teóricos.

Además, se considerará la epistemología de la investigación en todos los semestres de acuerdo a su complejidad; Investigación acción participativa: Lesson study, historias de vida, observación y exploración.

El objetivo de la investigación es utilizar un enfoque de gestión de conocimiento basado en las bondades del Moodle para contribuir en el proceso de aprendizaje con el acceso a una plataforma gratuita que permita la interacción docente – estudiantes- sociedad virtual.

DESARROLLO METODOLÓGICO

La carrera de en Pedagogía de la Historia y las Ciencias Sociales se fundamenta en el ámbito disciplinar, pedagógico-didáctico, donde se desarrolla competencias orientadas a una realidad histórica, social, económico y geopolítico y espacial, así como la integración en la aplicación de las TIC y las TAC, la investigación-acción, formación y vinculación participativa.

Los docentes se convierten en actores claves en la construcción del buen vivir, promoviendo la integración recíproca entre la educación, el sector productivo y la investigación científica y tecnológica; fortaleciendo la cultura investigativa, práctica; de los estudiantes a través de horas de investigación a partir de un proceso secuencial de primero a noveno, deben generar espacios que fortalezcan la academia, en la investigación y documentación de la memoria social, el patrimonio cultural y los conocimientos diversos, para estimar de esta manera la riqueza cultural, la diversidad y la pluriculturalidad, partiendo de la diversidad que se presenta en el aula y en la comunidad de estudiantes, posibilitando de esta manera el cumplimiento fomentando el diálogo de saberes entre el contexto y la educación.

Se ha de considerar que el maestro es la persona que debe integrar la tecnología en procesos de empoderamiento de las instituciones educativas, con el fin de lograr su gestión, mantenimiento y mejoramiento permanente, lo que permita cada vez ampliar la cobertura educativa.

Los horizontes epistemológicos forman parte de las actuales tendencias del siglo XXI; ante esta complejidad se crea la necesidad de reorientar un conocimiento teórico-práctico y metodológico en la Carrera en Pedagogía de la Historia y las Ciencias Sociales, que sustenten

el rediseño curricular, con los paradigmas que prevalecen en la historia y las ciencias sociales y la integración de disciplinas, cambios tecnológicos en respuesta al contexto socio económico y la formación del ser humano íntegro.

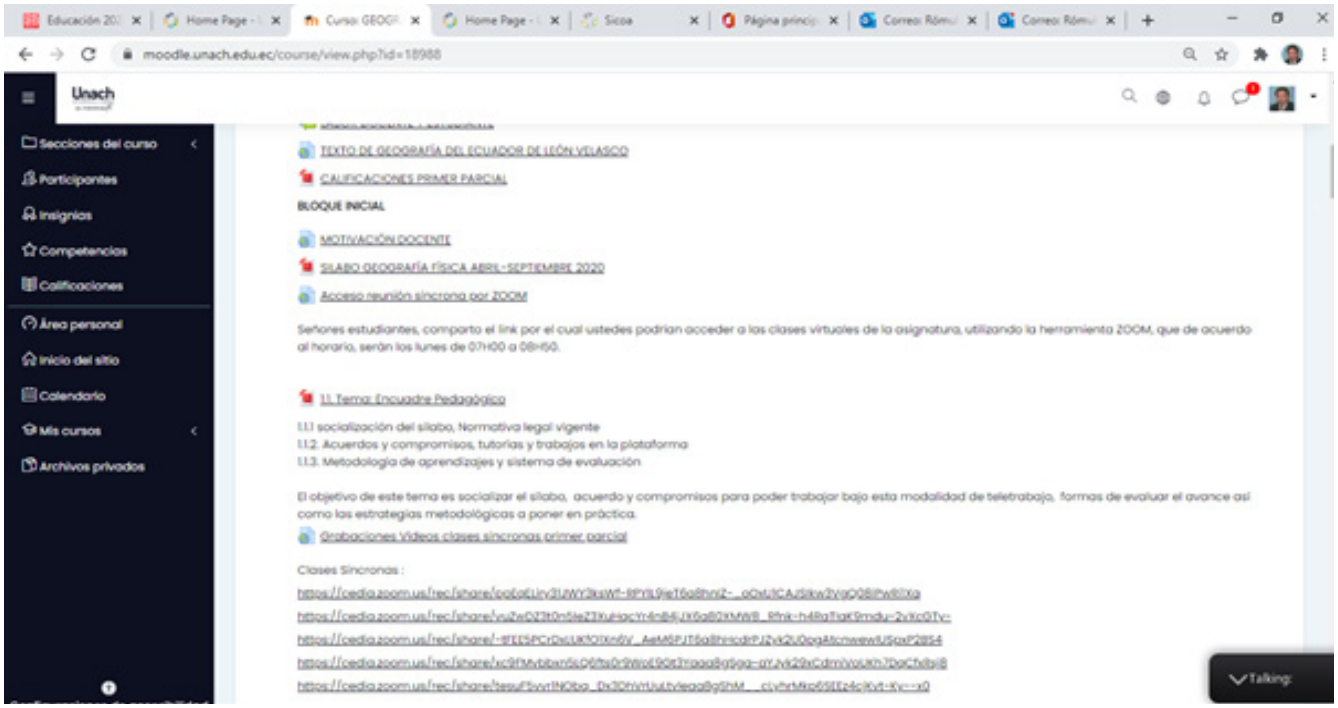
La formación profesional, superará el paradigma tradicional y para lograr su fin se debe enfocar en una metodología participativa, en la construcción de la cohesión social, la democracia, por otro lado, el horizonte holístico es considerado como otro pilar fundamental en la carrera, se debe reconocer con cierta facilidad las relaciones que existen entre las diferentes asignaturas y el mundo que les rodea, la adaptabilidad a situaciones nuevas, combinar los conocimientos pertinentes con la inteligencia práctica social, a la hora de resolver problemas reales por sí mismo.

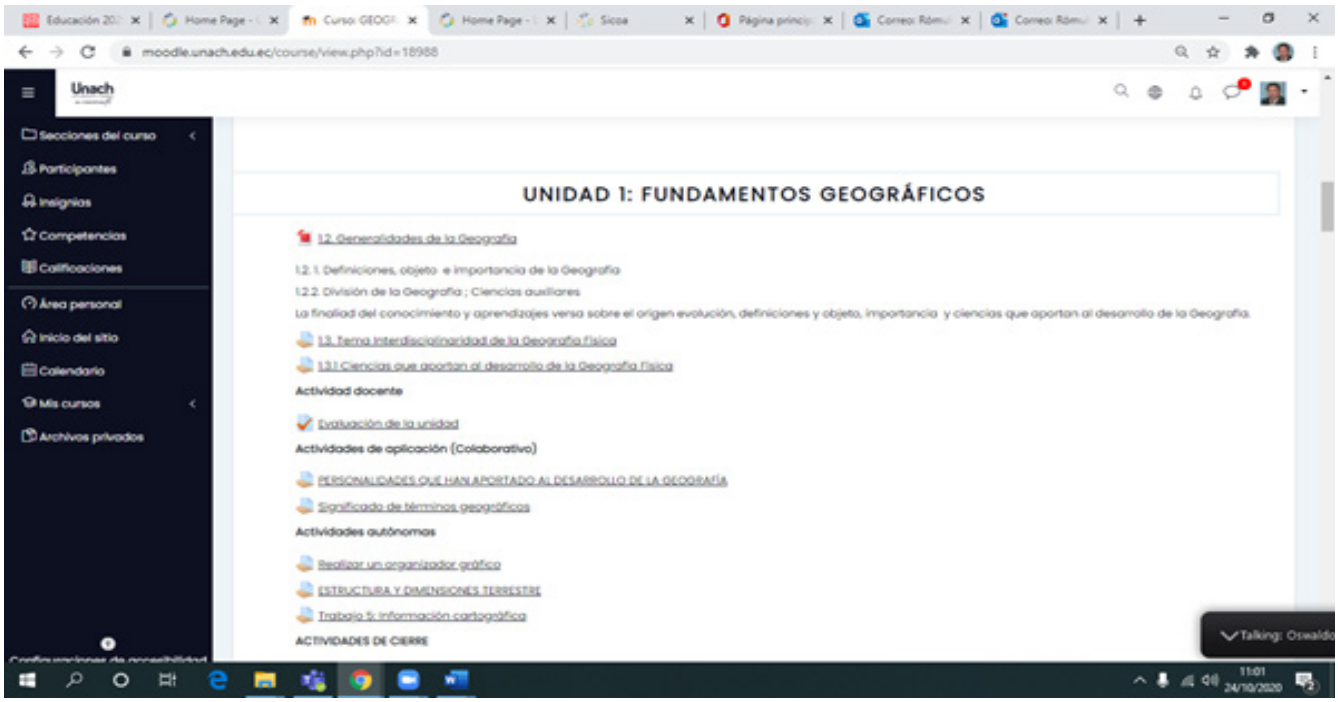
Partiendo de lo analizado, en la Carrera de Pedagogía de la Historia y las Ciencias Sociales existen docentes con muchos años de experiencia, sin embargo tras ser una ventaja de destacar también puede ser que se formaron con modelos pedagógicos diferentes a las necesidades actuales de nuestro contexto, ello implica que no puedan desarrollar en sus estudiantes, las competencias necesarias para contribuir con el perfil de egreso, puesto que continúan con una metodología caduca, y esto conlleva a observar que no existe consistencia metodológica entre objetivos, contenidos, actividades y evaluación.

De una encuesta realizada a los estudiantes de la carrera se evidencia que los docentes de la carrera plantean una metodología caracterizada por mayor protagonismo del docente y menor del alumnado, en un 40%, mientras que en el 60% se sitúan una metodología donde el protagonismo del profesor es mayor que del estudiante.

Implementación plataforma moodle

El aula virtual de la asignatura de Geografía Física, creada:
Figuras No. 1, 2, 3: Contenido aula virtual Geografía Física





Fuente: https://moodle.unach.edu.ec/

El campus virtual de la Universidad Nacional de Chimborazo mediante la dirección electrónica: ***https://moodle.unach.edu.ec/***, se desarrolla bajo la plataforma Moodle, que es una herramienta que ayuda a la gestión de Aprendizaje. Esta plataforma virtual está generalmente compuesta por módulos con funciones independientes que incluye todo lo necesario para poder ofrecer cursos a través de internet o una intranet. La integración es su principal valor, dado que todas las utilidades mencionadas ya existen por separado fuera de las plataformas. A nivel pedagógico Moodle, ofrece funcionalidades bastante atractivas para los docentes, promueve el constructivismo, fomenta el trabajo colaborativo, su interfaz es sencilla y amigable, y pretende ser una alternativa o complemento para las clases presenciales que ejecuta el docente, denominándose a esta mezcla de modalidades, tanto presencial y virtual como Blended Learning (b-learning), que es una estrategia educativa en la que se integran actividades y

recursos de estas dos modalidades en diferentes proporciones, para lograr los objetivos de un curso o asignatura, con mayor eficiencia y calidad. (Solís, Silva, & Humanante, 2018)

Gestionar el aula virtual de una asignatura, implica definir aspectos generales a diseñar y la organización necesaria en la creación del curso en línea, que contempla: definir los temas que se van a abordar (contenidos), definir el perfil de los participantes, el cronograma del curso, y la distribución de las actividades a diseñar. Sin embargo en cursos sencillos es el profesor quien hace todas las tareas, no así en cursos de mayor entidad, donde interviene un equipo multidisciplinar es decir la participación de pedagogos, psicólogos, técnicos y diseñadores gráficos (Silva Quiroz, 2011).

Uno de los primeros diseños instruccionales aplicados por los docentes a nivel de Latinoamérica para la gestión de un aula virtual está la metodología PACIE. Esta metodología reúne elementos como la motivación y el acompañamiento que enriquecen la educación en línea, dando realce a la calidad en los procesos sociales comunicacionales para brindar apoyo al compartir académico y al aprendizaje sociocultural perteneciente al entorno virtual, que se fundamenta en un constante levantar la autoestima de quienes toman la decisión de incluir la educación tanto a distancia como semipresencial (Blearning) como una alternativa para su formación. (Perdómo & Beltrán, 2014). En este espacio es donde se integran herramientas que facilitan los procesos educativos presenciales en concordancia con el aprendizaje en línea como es el caso específico de la asignatura de Geografía Física correspondiente al tercer semestre de la Carrera de Pedagogía de la Historia y las Ciencias Sociales.

Bajo este análisis se ha considerado incluir dentro de la gestión del aula virtual recursos o actividades tales como el chat, foros, contenidos hipertextuales, vídeos, enlaces a bibliografía o sitios referenciales, cuestionarios mediante formularios embebidos o programados en el mismo sitio como parte de la evaluación sumativa. Toda esta información subida y generada tanto por el docente como por los estudiantes, al finalizar el período académico permitirá la elaboración de reactivos y creación del portafolio.

Características principales:

- Plataforma institucional
- Utiliza internet
- Acceso desde cualquier punto de red
- Es gratis y no necesita software de instalación
- Los recursos creados permanecerán con acceso a los estudiantes las 24 horas
- Permite la descarga de los recursos
- Genera recursos de manera inmediata
- Los recursos generados se pueden imprimir y reproducir en cualquier navegador o de manera local desde diferentes medios de almacenamiento

CONCLUSIÓN:

El aula virtual creada con una nueva metodología de trabajo docente que permite el uso de las TIC como un soporte a los procesos de aprendizaje y autoaprendizaje, dará realce al esquema pedagógico de la educación que se da actualmente, puesto que toma como elementos esenciales recursos multimedia que motiva el aprendizaje.

Sin duda hay obstáculos que van surgiendo como que los estudiantes no están adiestrados en el cumplimiento del trabajo colaborativo, o no quieren participan en la utilización de los recursos

disponibles. Pero estamos seguros que la estrategia planteada crea nuevas expectativas tanto para el docente como para el estudiante.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Beraza, M. Á. (2011). Metodología docente.-Teaching Methodology. Revista de Docencia Universitaria, Vol.9 (3), 75-98.

Calero, M. (2008). Constructivismo Pedagógico: Teorías y aplicaciones Básicas. Madrid: Alfaomega, pag. 174, ISBN: 9789701513866.

Carvajal, B. C. (2011). Gestión del conocimiento sustentable universitario, Visión aproximada de experiencias latinoamericanas . Bogotá: HALLAZGOS / ISSN: 1794-3841 / , N.° 22 / Universidad Santo Tomás / pp. 159-181.

Chimborazo, U. N. (2014). Recuperado el 10 de 05 de 2017, de http://www.unach.edu.ec/images/pdf/descargas/modelo_educativo_y_pedagogico_de_la_unach_2014_aprobado_2_instancia_hcu.pdf

Hernández, J. (2008). Metodología de enseñanza y aprendizaje en altas capaciddes. México : Trillas.

Hernánez, P. (1997). Una sistematización de procedimientos para la educación afecto adaptiva en clase. Madrid: Narcea.

Jabif, L. (2007). "La docencia universitaria bajo enfoque por competencias" Chile: UACH; Imprenta Austral. Chile: UACH; Imprenta Austral.

Ministerio de Educación y Cultura. (2010). Hacia el Plan Decenal de Educación del Ecuador 2006-2015. Quito: Consejo Nacional de Educación.

Perez, L. (2017). El uso del conocimiento en la Universidad. Buenos Aires: Teseo.

Rodríguez A.,Araujo A., Urrutia Javier. (2001). La gesti—n del conocimiento científico- técnico en la universidad: un caso y un proyecto. Universidad del País Vasco (UPV/EHU): Cuadernos de Gesti—n Vol. 1. N.¼ 1.

Universidad Ncional de Chimborazo. (2014). Recuperado el 10 de 05 de 2017, de http://www.unach.edu.ec/images/pdf/descargas/modelo_educativo_y_pedagogico_de_la_unach_2014_aprobado_2_instancia_hcu.pdf

10

FELICIDAD EN EL TRABAJO EN DOCENTES OFICIALES DE BÁSICA Y MEDIA[1]

HAPPINESS AT WORK IN OFFICIAL ELEMENTARY AND MIDDLE SCHOOL TEACHERS.

Pablo Andrés Erazo Muñoz [2]
Martha Isabel Riaño-Casallas [3]

Universidad Nacional de Colombia

[1] Este artículo hace parte del proyecto de investigación doctoral: Felicidad en el trabajo y desempeño laboral: Un estudio en el sector educativo oficial de básica secundaria y media en Manizales, del doctorado en Administración de la Universidad Nacional de Colombia Sede Manizales.

[2] Doctorando en Administración, Universidad Nacional de Colombia. Magister en Administración, Universidad Nacional de Colombia. Especialista en Gerencia Educativa Universidad Católica de Manizales. Administrador de Empresas Universidad Nacional de Colombia. Miembro del grupo de investigación Cultura de la Calidad en la Educación, Universidad Nacional de Colombia, Categoría A Colciencias. Código ORCID: https://orcid.org/0000-0002-9827-3327. E-mail: paerazom@unal.edu.co.

[3] Doctora en Ciencias Económicas, Universidad Nacional de Colombia. Magíster en Salud y Seguridad en el trabajo, Universidad Nacional de Colombia. Especialista en Salud Ocupacional. Administradora de Empresas Universidad Nacional de Colombia. Profesora Universidad Nacional de Colombia, Bogotá. ORCID: http://orcid.org/0000-0002-9384-1428 E-mail: mirianoc@unal.edu.co

RESUMEN

El objetivo de este artículo es determinar la felicidad en el trabajo de los docentes oficiales de básica y media de Manizales y establecer si existen diferencias significativas entre las facetas de la felicidad en el trabajo y las características personales y laborales. Los participantes fueron 230 docentes oficiales de básica secundaria y media de Manizales, de los cuales el 57% fueron mujeres y el 43% hombres pertenecientes a 18 Instituciones educativas oficiales. Para realizar la medición se construyó y validó por medio de ecuaciones estructurales una escala felicidad en el trabajo específica para este tipo de población con base en los principales instrumentos utilizados en la literatura científica desde el enfoque de la satisfacción laboral. Los resultados muestran que los profesores de Manizales experimentan niveles moderados de felicidad en el trabajo, la faceta en la que presentan mayor felicidad es en la naturaleza del trabajo y en la realización personal. Los docentes son infelices con su salario y con la seguridad social del magisterio. Se encontró que no hay diferencias significativas en la felicidad según género, edad, tipo contratación, ni formación, pero si en el nivel de enseñanza y la institución educativa en la que laboran.

PALABRAS CLAVE: Felicidad en el trabajo; profesores; salario, educación básica y media, instituciones educativas, satisfacción laboral.

ABSTRACT

This article objective is to determine the happiness at work of the official elementary and middle school teachers of Manizales and to establish whether there are significant differences between the facets of happiness at work and personal work characteristics. The participants were 230 official elementary and middle school teachers from Manizales, whom 57% were women and 43% men, belonging to 18 official educational institutions. To carry out the measurement, a specific happiness at work scale for this type of population was constructed and validated through structural equations based on the main instruments used in the scientific literature from the perspective of job satisfaction. The results show that Manizales teachers experience moderate levels of happiness at work, the facet in which they present the greatest happiness is in operational conditions and nature of work besides personal fulfillment. Teachers are unhappy with their salary and the teacher's social security as well. It was found that there are no significant differences in happiness according to gender, age, type of hiring, or training, but there are significant differences in the level of education and the educational institution where they work.

KEYWORDS: Happiness at work; teachers; salary, basic and secondary education, educational institutions, job satisfaction.

INTRODUCCIÓN

Desde los años 30 en el mundo organizacional se ha buscado conocer el impacto de la felicidad de los trabajadores en su desempeño (Zelenski et al., 2008), sin embargo a la fecha no hay consenso en la medida de la felicidad en el trabajo (Hackman, 2009; Salanova & Sanín 2015), de hecho según Hackman (2009) prevalecen cantidades de conceptos como optimismo, satisfacción, esperanza..., que sin mayor claridad conceptual y que carecen en su mayoría de pruebas validez del constructo, lo que hacen que no se conozca realmente qué es lo que miden. Lo que sí comparten es que se inscriben en el enfoque hedónico de la felicidad (Boehm & Lyubomirsky, 2008) dejando de lado el enfoque eudaimónico (Turban & Yan, 2016; Villajos et al., 2019).

Si bien la felicidad laboral de cualquier trabajador es importante, en los docentes toma mayor relevancia debido al impacto que esta representa en el rendimiento de sus estudiantes (Kim et al., 2019; Liu et al., 2018), la disminución del ausentismo laboral (Araoz & Ramos, 2020) y el desempeño intra-rol y extra-rol adicional (Oshagbemi, 1999), lo que hace que este tema no pierda interés a través de los años en la literatura académica, sin embargo y a pesar de las múltiples investigaciones relacionadas con la felicidad en el trabajo medida como satisfacción laboral, es necesario adaptar los instrumentos al contexto educativo. Por los anterior se hizo necesario contar con un instrumento fiable y válido que permitiera llegar a conclusiones sólidas sobre la felicidad en el trabajo de docentes de secundaria.

Para el desarrollo del instrumento y aplicación en los docentes oficiales de básica y media de Manizales, Colombia, se procedió a realizar la revisión de la literatura con herramientas bibliométricas apoyados en software Sci2 y gephi, posteriormente se realizaron pruebas de validez y fiabilidad a través de ecuación estructurales y la prueba de alfa de Cronbach. Finalmente se revisó y analizó la felicidad laboral de los docentes y sus diferencias en género, edad, experiencia, formación, tipo de contratación, nivel en el que enseña e institución en la que labora, con el fin de realizar un aporte a la gestión educativa.
Fundamentación Teórica

Felicidad hedónica y eudaimónica

A diferencia de la perspectiva popular de la felicidad, que ha conducido a un abuso de este término para múltiples situaciones de la vida cotidiana, y que ha dificultado la credibilidad del estudio de este fenómeno (Gimeno, 2017), los científicos, desde comienzos del presente siglo, han empezado a estudiarlo con rigor. Al respecto, Ryan y Deci (2001), realizaron una publicación titulada On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being, en la cual presentaron las dos perspectivas de la felicidad según las tradiciones filosóficas y las cosmovisiones, "una revisión que marcó el nuevo milenio" (Ryff, 2018, p. 243).
La primera perspectiva de la felicidad adopta una visión hedónica y se centra en la felicidad como placer (experiencia subjetiva de sentirse bien). Esta perspectiva comprende como componentes centrales la experiencia de afecto positivo, la experiencia de bajos niveles de afecto negativo y altos niveles de satisfacción con la vida (Sonnentag, 2015). La segunda perspectiva adopta una visión eudaimónica que considera el bienestar como (a) crecimiento personal y autorrealización, (b) autenticidad y expresividad personal, y (c) la búsqueda del significado en la vida (Ryff & Keyes, 1995, Waterman, 1993) y ha sido muy poco abordada en la literatura.

Importancia de estudiar la felicidad en el trabajo.

Luego de revisar las perspectivas teóricas de felicidad en general, revisaremos la importancia de estudiar la felicidad en el trabajo, tema de gran interés en las organizaciones modernas (Fisher, 2010; Pryce-Jones, 2010), debido a los beneficios positivos que lleva aparejados, tanto para los individuos como para las organizaciones (Edgar et al., 2015; Wright y Cropanzano, 2000; Rode et al., 2005; Rego & Pina e Cunha, 2008; Qaiser et al., 2018; Huang, 2016), "convirtiéndola en una ventaja competitiva difícilmente imitable" (Fernández, 2015, p. 1). Al respecto, Lyubomirsky, et al., (2005) realizaron un metaanálisis de 250 artículos que tienen que ver con los factores que generan resultados en el trabajo y en la vida, y concluyeron que las personas que son felices obtienen resultados superiores a la media; además, la felicidad en el trabajo se asocia con mayor éxito profesional, mejor desempeño laboral y ayuda al trabajo de otros (Boehm & Lyubomirsky, 2008).

En el mismo sentido, también se ha encontrado que, en comparación con empleados infelices, los empleados felices son dos veces más productivos, poseen seis veces más energía y tienen

la intención de permanecer el doble de tiempo en las organizaciones (Pryce-Jones & Lindsay, 2014).

Importancia del estudio de la felicidad en los docentes de secundaria.

En el contexto educativo, las escuelas son reconocidas como organizaciones clave para el desarrollo de las competencias académicas, sociales y emocionales de los estudiantes (Roeser et al., 2000), en las últimas décadas las investigaciones han demostrado claramente que los maestros son el factor de la escuela más importante para el desarrollo de estas competencias (Kane et al., 2012, Hafen et al., 2015; Gil-Flores, 2017), Sin embargo, el rol laboral del maestro está altamente impulsado por las emociones (Hargreaves, 1998) y depende en gran medida de las interacciones con otros miembros de la comunidad escolar (Van Maele & Van Houtte, 2012), pero esta carga de emociones e interacciones no siempre tienen impactos positivos en los docentes, al contrario, en muchos casos contribuyen con el incremento del síndrome de Burnout (Morales-Simancas et al., 2019; Ramírez Ulloa et al., 2019), caracterizado por el agotamiento emocional, despersonalización y falta de realización personal (Bakker et al., 2002; Ibarra et al. (2018), además de enfermedades físicas, trastornos mentales y alto ausentismo laboral de los docentes (Ramírez Ulloa et al., 2019; Ryan et al., 2017), lo que "afecta el proceso educativo y el desarrollo mental y emocional de los niños" (Marić et al., 2020, p. 2), por este motivo la literatura resalta la importancia de estudiar el bienestar de los docentes (Marić et al., 2020), con el fin de no sólo disminuir la prevalencia de estas enfermedades, sino potencializar los aspectos positivos de los docentes.

También se considera que el estrés que experimentan los docentes en el entorno laboral puede reducir sus niveles de felicidad (Poormahmood et al., 2017; Ekşi et al., 2020)), sin embargo "sigue habiendo una escasez de investigación sobre los efectos de la percepción de los estudiantes de la felicidad del maestro y las ramificaciones de esas percepciones en los sentimientos y actitudes de los estudiantes" (Moskowitz & Dewaele, 2019, p. 1), de hecho "el estudio de la felicidad del maestro ha "recibido poca atención en la investigación formal" (Moskowitz & Dewaele, 2019, p. 1).

Felicidad en el trabajo docente medida como satisfacción laboral.

En la literatura sobresalen cuatro tipos de medidas de felicidad que se han utilizado para medir la felicidad en el trabajo, las cuales son 1) Indicadores objetivos de felicidad, 2) bienestar eudaimónico, 3) satisfacción con la vida y 4) bienestar basado en la emoción, de ellas las medidas más utilizadas son las relacionadas con la satisfacción laboral (Wright, 2014). Por otro lado en los últimos años se ha creado una medida específica de felicidad en el trabajo basada en la propuesta de Fisher (2010) y operacionalizada recientemente por Salas (2013) en la cual la felicidad en el trabajo es un constructo compuesto por las variables engagement, compromiso organizativo afectivo y la satisfacción laboral, esta última considerada como "la medida la más conocida de felicidad en el trabajo y que puede recoger tanto aspectos hedónicos y eudaimónicos del puesto de trabajo" (Salas Vallina et al., 2013, p.87).

Como se observa en cualquiera de los dos casos, la satisfacción en el trabajo, ya sea que se considere como una de las medidas de la felicidad en el trabajo (Wright, 2014), o como una variable del constructo felicidad en el trabajo (Fisher 2010), es importante identificarla a la hora de estudiar la felicidad en el trabajo en cualquier población, por lo anterior será la variable con la cual mediremos la felicidad en el trabajo en los docentes oficiales de básica y media de Manizales.

La búsqueda de la literatura sobre la felicidad en el trabajo medida como satisfacción laboral

se llevó a cabo en febrero de 2020 en las bases de datos Scopus con la ecuación (TITLE-ABS-KEY ("job satisfaction") AND TITLE-ABS-KEY (professor* OR teacher*) AND TITLE-ABS-KEY (secondar* OR school)), encontrando 1,299 documentos, sin embargo se ha encontrado que no hay consistencia en los instrumentos para medir la satisfacción de los docentes, algunos utilizan medidas clásicas como la propuesta por Spector (1997), otros realizan adaptaciones de esta o de otros clásicos y sólo el 48% utilizan pruebas de validez y fiabilidad (Limaymanta-Álvarez, 2019). Por lo anterior se decidió realizar una revisión bibliométrica utilizando Sci2 y gephi, las cuales se han empleado en recientes investigaciones (Yang et al., 2017; Mena et al., 2020) a fin de tener un mejor panorama de lo investigado sobre satisfacción laboral docente y adaptar un instrumento que responda a las características de la felicidad laboral de los docentes oficiales de básica secundaria y media en Manizales.

Por lo anterior, se decidió hacer una análisis utilizando la metodología trabajada por Elango et al. (2013), Yao et al. (2017); Mena et al., (2020), se generaron 9964 nodos y 13682 artistas, luego de aplicar filtros, la red quedó compuesta por 1755 nodos por 5473 artistas, de estos siguiendo a Robledo et al. (2014) mediante la teoría de grafos para el análisis de referencias, se analizó el árbol de la ciencia que se divide en los documentos clásicos (raíces), estructurales (tronco) y actuales (hojas), a fin de establecer un panorama completo de la investigación relacionada con la felicidad en el trabajo desde la faceta de satisfacción laboral (Wright, 2014) además de seleccionar los ítems para medir la satisfacción laboral de los docentes objeto de estudio.

Definiciones de satisfacción laboral docente.

Como resultado de la revisión bibliométrica se encontró que actualmente, no existe una definición aceptada por unanimidad del concepto de satisfacción laboral docente (Pozo et al., 2005; Méndez, 2017). Además, en muchas ocasiones, cada autor ha creado una nueva definición para el desarrollo de su propia investigación (Gómez García et al. 2018), sin embargo al revisar la definiciones de los clásicos en este tema se puede llegar a algunos acuerdos, por ejemplo que la satisfacción laboral se refiere a los sentimientos que una persona tiene sobre su trabajo (Locke, 1976) y que lo que hace que un trabajo sea satisfactorio o insatisfactorio depende no solo de la naturaleza del trabajo sino también de las expectativas que tiene un individuo sobre lo que su trabajo debería ofrecer (Gómez García et al., 2018; Oshagbemi, 1999), es decir es una evaluación que hace el profesor de que la institución educativa le proporciona lo que él espera (Méndez,2017), lo anterior toma importancia debido a que implica que la satisfacción laboral no debe ser medida como un solo ítem, sino que es un constructo compuesto por diferentes expectativas que el docente tiene de su puesto de trabajo, pero además de otros aspectos que él considera que su trabajo debería permitirle.

De acuerdo con Ainley y Carstens (2018) la satisfacción laboral de los docentes connota "la sensación de plenitud y gratitud que los profesores experimentan a través de su trabajo como profesores" (p.43), y es una mezcla de evaluaciones positivas y negativas que los maestros hacen sobre la profesión docente (Skaalvik & Skaalvik, 2015).

Finalmente en la revisión de la literatura se identificaron cinco dimensiones de la satisfacción laboral en las cuales diversos estudios coincidían, que son "apoyo de gestión, autonomía, relaciones con colegas, naturaleza del trabajo y condiciones de trabajo" (Veldman et al., 2013, p. 56), estas Anaya y Suárez (2004) en el diseño de un instrumento para la satisfacción laboral de docentes Españoles las denominaron Diseño del trabajo, Condiciones de vida asociadas al trabajo, Realización personal, Promoción y superiores y Salario, las cuales son un insumo de partida para el diseño del instrumento presentado en este artículo.

METODOLOGÍA

Se desarrolló una investigación de tipo hipotético-deductivo desde una postura epistemológica postpositivista (Guba & Lincoln, 1994), no experimental de tipo cuantitativo. El instrumento fue aplicado aleatoriamente a 230 docentes de 18 instituciones Educativas de básica secundaria y media de los colegios oficiales del sector urbano de Manizales, de estos el 57% fueron mujeres y el 43% hombres, la edad promedio es de 47,14 años con una desviación de 10,4 años y que la experiencia promedio es de 22,32 años, con una desviación de 12 años. El 59% pertenecen al estatuto 2277 de 1979, el 31% al 1278 de 2002, el resto son provisionales. Todos los participantes fueron informados del objetivo estudio, de la confidencialidad de los datos y de la importancia de su participación.

.

PROCEDIMIENTO

Para la aplicación del instrumento se contó con el apoyo de la Secretaría de Educación de Manizales, quien además de solicitar a los rectores la participación en esta, suministró la información necesaria sobre docentes e instituciones educativas, con esta información se seleccionaron al azar las instituciones educativas y al interior de estas a los docentes, posteriormente se visitó cada institución educativa y se aplicaron los instrumentos en forms de google en las salas de sistemas de cada Institución Educativa. Para el análisis de la información se utilizó el software estadístico SPSS V.25 y para el análisis factorial confirmatorio se utilizó LISREL, versión 8.8.

INSTRUMENTOS.

El instrumento se construyó con las variables e ítems identificados en la literatura como representativos, teniendo en cuenta aquellos que habían sido utilizados por las investigaciones más relevantes en el tema, las categorías iniciales y algunos de los ítems fueron tomados del instrumento de Anaya y Suárez (2004), quienes realizaron una versión especial para profesores de básica primaria y secundaria, sin embargo esta carecía pruebas de análisis factorial confirmatorio (publicadas).

Se realizó el análisis descriptivo de los datos y posteriormente se realizó el análisis factorial exploratorio y las pruebas de fiabilidad del instrumento, finalmente se realizó el análisis factorial confirmatorio y el ajuste del instrumento en cuatro modelos finales, siendo el modelo cuatro M4* el que mejores indicadores presentó. Este quedó compuesto por cuatro categorías: 1) Naturaleza del trabajo, 2) realización personal, 3) Relaciones con superiores, y 4) remuneración y seguridad social, en total 17 ítems. El instrumento cumple con los parámetros de validez y fiabilidad, Alfa de Cronbach 0.877, CFI 0,992, NFI 0,962 entre otros, todos los valores superiores a 0,90 lo que indica un ajuste adecuado del modelo (Hu y Bentler, 1999), estos se ampliarán en los resultados. respecto al ajuste del modelo RMSEA 0,033, al ser menor a 0,06, se considera que este es bueno (Hu y Bentler, 1999).

RESULTADOS

Propiedades psicométricas de la escala

La escala quedó compuesta por 17 ítems y presentó cualidades psicométricas satisfactorias. La tabla 1 presenta el coeficiente alfa (α) de Cronbach para cada una de las subescalas que componen la prueba, así como para la prueba total.

Tabla 1. Fiabilidad del instrumento de Felicidad en el trabajo de docentes
Estadísticas de fiabilidad

Estadísticas de fiabilidad		
	Alfa de Cronbach	**N de elementos**
NATURALEZA DEL TRABAJO	0,790	5
REALIZACIÓN PERSONAL	0,721	5
RELACIONES CON SUPERIORES	0,877	4
REMUNERACIÓN Y SEGURIDAD SOCIAL	0,691	3
ESCALA TOTAL	0,877	17

Fuente: Elaboración propia

Análisis factorial exploratorio.

Inicialmente se realizó el análisis factorial exploratorio, cual permitió reducir de cinco a cuatro factores el instrumento. El índice de Kaiser-Meyer Olkin (KMO) y el test de esfericidad de Barlett's, presentaron resultados adecuados y significativos. El KMO fue de 0.84, sig=0.00 lo que indica que es pertinente realizar un análisis factorial. Todas las comunalidades son superiores a 0.5. El análisis de componentes principales de la escala usando rotación Oblimax presenta una estructura factorial de cuatro factores y un porcentaje del 62.96% de varianza total extraída. En la tabla 2 se presentan las cargas de los ítems a cada factor, encontrando que todas son superiores a 0.6 lo que muestra la pertinencia del ítem al factor (Hair et al.1999), lo que indica que los datos presentan las características necesarias para realizar un análisis factorial confirmatorio. Finalmente se revisó la correlación ítem total y las comunidades, encontrando que cumplían con los parámetros establecidos por Hair et al. (2014).

Análisis factorial confirmatorio.

Para el análisis factorial confirmatorio AFC, se utilizó la técnica de Ecuaciones Estructurales SEM, la cual exige que se hayan encuestado a 10 personas por ítem, en este caso el instrumento cuenta con 17 ítems, los cuales fueron resueltos por 230 docentes, cumpliendo con el criterio de la técnica SEM. Posteriormente como segundo criterio de la técnica se revisó si los datos seguían una distribución normal mediante el Test MARDIA encontrando que el P-value del Chi-Cuadrado era 0.000 < 0,05, lo que indica que los datos no presentan una distribución normal, por lo que se procedió a efectuar el AFC utilizando el método de estimación robusta (Satorra y Bentler, 1990, 2001) en LISREL 8.80 (Jöreskog & Sörbom, 1996). Para la bondad de ajuste del modelo se utilizó el Satorra Bentler (SB-X2) ya que este toma los índices de ajuste corregidos, se calcularon todos los índices de acuerdo con lo propuesto por (Hu y Bentler, 1999). En relación a la varianza extraída, todas las dimensiones de la escala inicial superan el mínimo establecido (0,5) de acuerdo a lo establecido por Hair (1999) y Fornell y Larcker (1981). Se estableció que el instrumento presenta validez convergente y discriminante de acuerdo con lo propuesto por (Hair et al, 2014).

Se validaron cuatro modelos para el análisis factorial confirmatorio del instrumento de felicidad en el trabajo medido como satisfacción laboral en la tabla 2 se presentan los indicadores. El modelo M1*, M2* se construyó con cinco factores felicidad relacionada con el puesto del trabajo (PUESTO), felicidad con las relaciones con los superiores (SUPERIOR), felicidad con la remuneración REMUNERA y felicidad con la realización personal debida al trabajo

(VIDA REALIZ), posteriormente de acuerdo con lo encontrado en la teoría y apoyado en los resultados del análisis factorial exploratorio y confirmatorio, se ajustó a cuatro factores M3*y M4* la escala que de Felicidad con las características del trabajo (PUESTO), Felicidad con la realización personal que genera el trabajo docente (REALIZACION), felicidad con la relaciones con los directivos docentes (SUPERIORES), felicidad con la remuneración (REMUNERACIÓN). Los indicadores. La tabla 2 muestra que todos los índices comparativos de ajuste, normativo-NFI (Normed Fit Index), no normativo NNFI (Non-Normed Fit Index), ajuste relativo como el CFI (Compartive Fit Index) e índice de ajuste incremental IFI (Incremental Fit Index) cumplen con valores superiores a 0,90 lo que indica un ajuste adecuado del modelo (Hu y Bentler, 1999).

Tabla 2. Análisis Factorial exploratorio e indicadores análisis factorial confirmatorio.

Matriz de estructura

	Componente			
	1	2	3	4
S1	0,458	0,218	0,191	**0,694**
S2	0,738	0,181	0,172	**0,637**
S4	0,490	0,345	0,218	**0,693**
S5	0,395	0,205	0,232	**0,798**
S6	0,297	0,396	0,125	**0,773**
S10	0,242	0,122	**0,616**	0,255
S13	0,283	**0,680**	0,452	0,362
S14	0,382	**0,755**	0,234	0,308
S15	0,195	**0,790**	0,129	0,230
S16	0,236	**0,714**	0,385	0,301
S17	0,227	**0,766**	0,085	0,257
S19	**0,818**	0,265	0,190	0,535
S20	**0,837**	0,335	0,196	0,381
S21	**0,853**	0,207	0,213	0,427
S22	**0,867**	0,304	0,263	0,360
S24	0,154	0,261	**0,823**	0,068
S25	0,178	0,240	**0,881**	0,201

Método de extracción: análisis

Índices de ajuste de los modelos contrastados.

Modelo	M1**	M2**	M3**	M4**
SB-X2	266,7	166,3	146,00	108,11
GL	131	115	100	86
X2/GL	2,04	1,45	1,46	1,26
P. Value	0,0	0,0	0,0	0,053
CFI	0,965	0,985	0,986	0,992
RMSEA	0,067	0,044	0,044	0,033
NFI	0,935	0,955	0,957	0,962
NNFI	0,955	0,981	0,981	0,988
IFI	0,966	0,985	0,986	0,992
AIC	384,6	278,3	252	208,11
CAIC	646,5	526,8	487,2	430,01
GFI	0,877	0,915	0,922	0,937
AGFI	0,822	0,874	0,877	0,90

Fuente: Elaboración propia.

Descripción de los resultados de la felicidad laboral de los docentes de básica y media de Manizales.

Como se presenta en la tabla 3, la mayor felicidad en el trabajo medida como satisfacción laboral de los docentes es la motivación que les genera el orientar las clases y compartir con los estudiantes (4.4) y el sentimiento de autorrealización que les genera su trabajo como docentes (4.2), además los docentes consideran que si tuvieran que volver a elegir profesión, de nuevo serían profesores (4.1): Las anteriores valoraciones hacen parte del factor realización personal, sin embargo en este factor también se encuentran dos ítems de menor felicidad de los docentes, uno es el bajo prestigio social de la docencia como profesión en la actualidad, evaluada sólo con 3.5 y el reconocimiento que los padres y alumnos hacen de del trabajo como profesor, evaluado con 3.4.

Respecto al factor peor valorado, es el relacionado con la felicidad que ocasiona el salario y seguridad social (2.5) con el cual los docentes son infelices pues consideran que como profesores el sueldo no es bueno en relación con otras profesiones (2.1), además los docentes se sienten muy insatisfechos con la seguridad social del magisterio (2.2) motivo por el cual realizan marchas continuamente.

Tabla 3. Estadísticos descriptivos felicidad en el trabajo de los docentes

Instrumento felicidad de docentes oficiales de básica y media (M4*)			
		Media	Desv
P_PUESTO	**Naturaleza del trabajo**	**4,0**	**0,7**
S1	Autonomía en el desarrollo de las actividades institucionales	4,0	0,8
S2	Posibilidad de expresar opiniones en la institución	4,1	1,0
S4	Variedad en las actividades del trabajo	4,1	0,8
S5	Actualización permanente	3,8	1,1
S6	Posibilidad de desarrollar nuevas habilidades	4,1	0,9
		Media	Desv
P_REALIZACION	**Realización personal**	**3,9**	**0,7**
S13	Considero que la docencia es una profesión con gran prestigio social	3,4	1,1
S14	El trabajo contribuye con mi autorrealización	4,2	0,8
S15	Si tuviera que volver a elegir profesión, de nuevo sería profesor	4,1	1,1
S16	Los padres y alumnos reconocen mi trabajo	3,4	1,1
S17	Me motiva dar clase y compartir con los estudiantes.	4,4	0,7
		Media	Desv
P_SUPERIORES	**Relaciones con superiores**	**3,8**	**0,9**
S19	Siento que en nuestro Centro cualquiera puede contar con el apoyo del Rector.	3,8	1,0
S20	Puedo confiar y compartir con el coordinador	3,8	1,1
S21	Considero que le Rector es competente y Justo	3,9	1,0
S22	Considero que el coordinador es competente y justo	3,8	1,1
		Media	Desv
P_REMUNERA	**Salario y seguridad social**	**2,3**	**0,8**
S10	Satisfacción con la seguridad social del magisterio	2,4	1,1
S24	Considero que como profesor el sueldo es bueno en relación con otras profesiones.	2,1	1,0
S25	Considero que el factor prestacional del magisterio es bueno.	2,4	1,1
		Media	Desv
SATIS_TOTAL	**Satisfacción general**	**3,5**	**0,6**

Respecto a las relaciones con superiores los docentes presentan un grado medio de felicidad (3.8), allí consideran que en algunos casos los rectores y coordinadores son competentes y justos (3,8) y que en algunos casos se puede contar con el apoyo del rector y del coordinador. Finalmente, con respecto a la naturaleza del trabajo los docentes consideran que son medianamente felices con ellas (4.0), entre ellas la autonomía en el desarrollo de las actividades institucionales (4.0) y la posibilidad de expresar las opiniones en la institución (4.1), en este factor el indicador en lo que menos felicidad tienen los docentes es la posibilidad de actualización permanente (3.8).

DISCUSIÓN

Felicidad en el trabajo en general y por dimensiones.

Los resultados muestran que uno de los aspectos de mayor felicidad de los docentes es el hecho de ser profesor (4.1) lo que coincide con los hallazgos de Martín et al. (2017), quienes en una muestra de docentes Españoles encontraron que a pesar de las muchas situaciones vividas por los docentes en la actualidad, entre ellas el no sentirse valorados por la sociedad, "más del 82% no cambiaría de profesión" (Martín, Pérez & Álvarez, 2007), pues "las relaciones profesorado-alumnado constituyen la principal fuente de satisfacción (Shann, 1998)" (Gil-Flores, 2017, p.3).

También se resalta en los hallazgos la coincidencia con la literatura respecto a que uno de los factores con mayor satisfacción laboral de los docentes es la realización personal y que la peor valorada sea el salario (Mendez, 2017; Sánchez-Alcaraz & Parra Meroño, 2012; Sánchez-Alcaraz et al., 2014), lo que muestra que a pesar de las condiciones actuales los docentes sienten que vale la pena su labor, sin embargo que son mal remunerados respecto a otras profesiones en las cuales con menor formación la asignación salarial es mayor.

También se encontró que contrario a lo que ocurría hace décadas, hoy los profesores sienten infelicidad con el prestigio social de su profesión (Machado et al., 2011), lo cual coincide con lo encontrado por Dinham y Scott (1998), Gil-Flores (2017) y Méndez (2017) en profesores de Sydney, Australia y Murcia, España respectivamente, lo que indica que la insatisfacción laboral con el prestigio social de ser profesor no es un fenómeno exclusivo de los docentes de Manizales, Colombia.

Finalmente se encontró una gran insatisfacción de los docentes con la seguridad social del magisterio, el cual está representado por la Corporación de Servicios Médicos Internacionales Them y Cia Ltda (Cosmitet) y por la cual se realizan frecuentemente movilizaciones y cese de actividades laborales, debido a la alta insatisfacción con sus servicios prestados.

Felicidad en el trabajo de los docentes y en relación con variables personales y profesionales
Antes de realizar las pruebas para analizar el comportamiento de la felicidad en el trabajo de los docentes, medida como satisfacción laboral, se evaluaron las condiciones de normalidad de los datos, a fin de establecer si se requerían pruebas paramétricas o no paramétricas. Se encontró que ni las variables edad, experiencia, ni satisfacción siguen una distribución normal. Se realizó la prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov (por el tamaño de la muestra), obteniendo Edad: K-S= 0.125 sig=0.00 lo que indica que no sigue comportamiento normal, así mismo se realizó para Experiencia: K-S=0.109; sig=0.00, Naturaleza del trabajo K-S=0.094 sig=0.00, Relaciones con superiores K-S=0.142 sig=0.00, realización personal: K-S= 0.108 Sig= 0.00, Salario y seguridad social K-S= 0.089 sig= 0.00. Lo anterior muestra que ninguna de las variables presenta comportamiento normal y que se hizo necesario realizar pruebas no paramétricas.

Felicidad en el trabajo según género y edad del docente.

Tabla 4 Diferencias significativas en la felicidad según género del docente.

Estadísticos de prueba[a]					
	PUESTO	SUPERIORES	REALIZACION	REMUNERACION	SATIS_TOTAL
U de Mann-Whitney	6128,500	6408,500	6455,000	6254,000	6435,500
Z	-0,716	-0,153	-0,059	-0,465	-0,098
Sig. asintótica(bilateral)	0,474	0,878	0,953	0,642	0,922

a. Variable de agrupación: Género

En la **tabla 4** se observa que no hay diferencias significativas en la felicidad en el trabajo de los docentes de acuerdo a su género, lo cual se validó empleando la prueba U de Mann Whitney sig>0,05, lo que coincide con diferentes estudios, por ejemplo Petty et al. (2005), no encontraron diferencias significativas entre la variable de satisfacción laboral y la variable sexo (t = –0.491; p = 0.624), Bedoya (2008) validó lo mismo con docentes del Caribe Colombiano, Méndez (2017) en docentes de Educación Infantil y/o Primaria de Murcia, España y coincidente con autores como Oshagbemi (1999), Ward & Sloane (2000); Saiti y Papadopoulos (2015); Krapp et al., (2019). Sólo se encontraron diferencias significativas con respecto al género en actualización permanente U de Mann-Whitney sig=0,030 y en la posibilidad de desarrollar nuevas habilidades

U de Mann-Whitney sig=0,034, en ambos son las mujeres quienes tienen mayor nivel de felicidad, lo que coincide con lo encontrado por Carrillo-García et al. (2013) y Gamero (2007).
Sin embargo, autores como Anaya y López (2015) habían encontrado que en España "las profesoras manifiestan una satisfacción laboral significativamente superior a sus colegas varones a nivel global a nivel de cuatro de las cinco dimensiones del modelo (salario, promoción y superiores, realización personal y diseño del trabajo)" (p.444), lo que fue encontrado también por Ma y McMillan, (1999) y Gil-Flores (2017).

Tabla 5 Diferencias significativas en la felicidad según edad del docente .

Estadísticos de prueba[a,b]					
	PUESTO	SUPERIORES	REALIZACION	REMUNERACION	SATIS_TOTAL
H de Kruskal-Wallis	35,685	43,780	46,703	50,848	48,372
gl	38	38	38	38	38
Sig. asintótica	0,577	0,240	0,157	0,079	0,121
a. Prueba de Kruskal Wallis					
b. Variable de agrupación: Edad del docente					

La ***tabla 5*** muestra que no hay diferencia de la felicidad de los docentes con la edad, lo que coincide con lo encontrado por Petty et al., (2005) edad (t = –0.989; p =0,323). Sin embargo Skaalvik y Skaalvic (2009) encontraron que existe una correlación negativa entre años de experiencia y satisfacción laboral de los docentes, lo que coincide con Krapp et al., (2019) quienes encontraron una diferencia estadísticamente significativa en la satisfacción general (p = 0.05) y en la dimensión de condiciones de trabajo (p = 0.02) en una muestra de docentes de la ciudad de São José, Brasil.

Felicidad en el trabajo según nivel en el que enseña, tipo de contratación y experiencia.

Tabla 6 Diferencias significativas en la felicidad según nivel en el que enseña.

Estadísticos de prueba[a]					
	PUESTO	SUPERIORES	REALIZACION	REMUNERACION	SATIS_TOTAL
U de Mann-Whitney	2614,500	2975,000	3526,500	3331,000	2800,000
W de Wilcoxon	20569,500	20930,000	21481,500	21286,000	20755,000
Z	-3,278	-2,345	-0,905	-1,419	-2,782
Sig. asintótica(bilateral)	0,001	0,019	0,366	0,156	0,005
a. Variable de agrupación: Nivel en que enseña					

Hay diferencia significativa en los niveles de satisfacción en primaria y secundaria sig=0.005 y de esta en los factores Relaciones con superiores y Naturaleza del trabajo, siendo los docentes de primaria lo que más felices, lo que coincide con lo encontrado en profesores Españoles por Anaya y López (2014); Gil-Flores (2017); Stempien y Loeb (2002); Perie y Baker (1997).

Sin embargo en los factores realización y remuneración no hay diferencias significativas entre los grupos sig>0.05, es decir la satisfacción con la remuneración no depende del nivel en el que enseña, lo cual es coherente con las políticas salariales del ministerio de educación de Colombia MEN, pues el salario, seguridad social de los docentes y prestaciones sociales del magisterio son independientes del nivel de enseñanza y está categorizada por escalafones según decreto de contratación 2277 o 1278. Por el contrario en estudios realizados por Méndez (2017) se encontró que si existen diferencia significativas en el factor salario, debido a las políticas de

donde se llevó a cabo el estudio Murcia, España.

Además los docentes de primaria sienten mayor satisfacción con la posibilidad de desarrollar nuevas habilidades, la actualización permanente y la variedad en las actividades del trabajo que los docentes de secundaria.

Felicidad en el trabajo según el tipo de contratación.

Tabla 7 Diferencias significativas en la felicidad según el tipo de contratación

Estadísticos de prueba[a,b]

	PUESTO	SUPERIORES	REALIZACION	REMUNERACION	SATIS_TOTAL
H de Kruskal-Wallis	1,869	2,833	0,790	2,367	2,540
gl	2	2	2	2	2
Sig. asintótica	0,393	0,243	0,674	0,306	0,281

a. Prueba de Kruskal Wallis

b. Variable de agrupación: Decreto de contratación

Como se observa en la ***tabla 7*** no hay diferencia significativa en la satisfacción laboral de los docentes respecto al tipo de contratación, lo que coincide con Petty et al., (2005) que encontraron que el tipo de contrato, no genera diferencia significativa en la satisfacción laboral de los docentes ($t = -0.471$; $p = 0.638$), lo cual fue también demostrado por Mendez (2017) en docentes de primaria. Ya que el factor prestacional y la seguridad social del magisterio son en general iguales para cualquiera de los decretos de contratación, sin embargo si hay diferencia estadísticamente significativa con la satisfacción con la remuneración H de Kruskal-Wallis sig=0.011, siendo los docentes del decreto 2277 los que más satisfechos están con el sueldo y es evidente debido a que las pensiones y las cesantías de estos son considerablemente superiores a los de los docentes del 1278 y de los provisionales.

Lo anterior es contrario a los hallazgos de Gil-Flores (2017) quien encontró en una muestra de docentes españoles que "la satisfacción es menor en quienes tienen un contrato indefinido frente a quienes poseen un contrato temporal" (p.12). Por su parte Mendez (2017), encontró que el tipo de contrato afecta a la variable de condiciones de trabajo, en la que resulta favorable tener un contrato fijo.

Tabla 8 Diferencias significativas en la felicidad según los años de experiencia.

Estadísticos de prueba[a,b]

	PUESTO	SUPERIORES	REALIZACION	REMUNERACION	SATIS_TOTAL
H de Kruskal-Wallis	62,957	41,749	35,912	56,937	55,672
gl	43	43	43	43	43
Sig. asintótica	0,025	0,526	0,770	0,076	0,093

a. Prueba de Kruskal Wallis

b. Variable de agrupación: Experiencia docente

No hay diferencia significativa entre la satisfacción laboral de los docentes y sus años de experiencia, lo que se verifica en la prueba H de Kruskal-Wallis sig>0.05, y que coincide con

Petty et al., (2005). A diferencia del factor Puesto de trabajo en el cual sig<0.05 respecto a la autonomía en el desarrollo de las actividades institucionales, la variedad en las actividades del trabajo y la actualización permanente.

Contrario a lo anterior Anaya y López (2015) encontraron que en España "la satisfacción laboral disminuye progresivamente conforme se avanza en antigüedad laboral y esto sucede de manera significativa, a nivel global, a nivel de cuatro de las cinco dimensiones del modelo (salario, promoción y superiores, realización personal, y diseño del trabajo)" (p. 446).

Felicidad en el trabajo según formación de pregrado y posgrado.

Tabla 9 Diferencias significativas en la felicidad según el tipo de formación normalista, profesional o licenciado

Estadísticos de prueba[a,b]					
	PUESTO	SUPERIORES	REALIZACION	REMUNERACION	SATIS_TOTAL
H de Kruskal-Wallis	0,503	2,295	0,530	0,817	1,440
gl	2	2	2	2	2
Sig. asintótica	0,778	0,317	0,767	0,665	0,487
a. Prueba de Kruskal Wallis					
b. Variable de agrupación: Estudios de pregrado					

la ***tabla 9*** presenta que no hay diferencia significativa entre la satisfacción laboral de los docentes y tipo de formación como normalista, licenciado o profesional en ninguno de los factores e ítems de la escala de felicidad en el trabajo. Lo que desmitifica la creencia de que los normalistas o licenciados pueden ser más felices en sus trabajos que los profesionales de otras profesiones como ingenieros, matemáticos, físicos, etc.

Tabla 10 Diferencias significativas en la felicidad según la formación posgradual.

Estadísticos de prueba[a,b]					
	PUESTO	SUPERIORES	REALIZACION	REMUNERACION	SATIS_TOTAL
H de Kruskal-Wallis	4,366	1,239	3,403	3,448	2,240
gl	3	3	3	3	3
Sig. asintótica	0,225	0,744	0,334	0,328	0,524
a. Prueba de Kruskal Wallis					
b. Variable de agrupación: Estudios de posgrado					

No hay diferencias significativas entre la satisfacción laboral de los docentes y su formación posgradual, ya sea que no tengan posgrado, sean especialistas, magísteres o doctores. En la muestra encuestada 49 docentes no tienen ningún tipo de posgrado, 117 son especialistas, 60 cuentan con maestría y 4 con doctorado, lo que indica que la felicidad en el trabajo de los docentes no tiene diferencias estadísticamente significativas según el nivel de formación posgradual de los docentes, ni el los 4 factores, ni en ninguno de los 17 items.
Felicidad en el trabajo según la institución educativa donde labora.

Tabla 11 Diferencias significativas en la felicidad según la institución

Estadísticos de prueba[a,b]					
	PUESTO	SUPERIORES	REALIZACION	REMUNERACION	SATIS_TOTAL
H de Kruskal-Wallis	52,480	72,208	30,044	24,770	46,004
gl	17	17	17	17	17
Sig. asintótica	0,000	0,000	0,026	0,100	0,000
a. Prueba de Kruskal Wallis					
b. Variable de agrupación: Nombre Colegio					

Hay diferencias significativas entre la felicidad en el trabajo de los docentes según la institución educativa en la que trabajan, lo cual es un gran hallazgo de esta investigación, pues demuestra que los docentes tienen percepción de más alto a más baja satisfacción en cada uno de los factores dependiendo del colegio en el que desempeñan sus funciones, lo cual fue explicado por Gil-Flores (2017) que esto se da debido a que quienes imparten docencia en centros con alumnado de bajo nivel socioeconómico presentan menos satisfacción (Matsuoka, 2015; Gil-Flores, 2017, Hanushek et al., 2004).

Sin embargo estas diferencias tiene como excepción el factor remuneración, pues los docentes se sienten infelices con la seguridad social del magisterio, el factor prestacional del magisterio independiente de la institución donde laboren, sin embargo la felicidad con el sueldo es bueno en relación con otras profesiones si depende la institución educativa sig<0.05. Erazo et al. (2018) demostraron que la satisfacción de los docentes con el sueldo dependía del estilo de dirección de los rectores.

Tampoco hay diferencias significativas sig>0.05 en los ítems considero que la docencia es una profesión con gran prestigio social, el trabajo contribuye con mi autorrealización, si tuviera que volver a elegir profesión, de nuevo sería profesor, pues independiente de la institución educativa donde se labore, los docentes sienten que la docencia es una profesión que ha venido perdiendo su prestigio social, además independiente de la institución educativa donde labore el docente considera en alto grado que si tuviera que elegir una profesión de nuevo sería profesor. Análisis de correlación edad y experiencia con la satisfacción

En el análisis de correlación mediante los rangos de Spearman (tabla 12), se muestra que hay relaciones positivas de la edad y la felicidad con la remuneración y la felicidad total, lo que coincide con lo demostrado por Krapp et al., (2019) en docentes de educación física de Brasil quienes argumentan que esta situación se da debido a que los docentes con mayor edad y experiencia laboral, "tienden a adaptarse al trabajo y a concebir una perspectiva más objetiva en el sentido de atribuir valores más altos a las facetas del trabajo, las cuales, los trabajadores más jóvenes, a veces, las consideran insatisfactorias" (p.10).

También se encontró que no hay correlación entre la edad y la satisfacción con el puesto, superiores, ni la realización personal.

Tabla 12. Correlaciones experiencia y edad con la felicidad en el trabajo

Correlaciones

	Experiencia docente	Edad del docente	PUESTO	SUPERIORES	REALIZACION	REMUNERACION	SATIS_TOTAL
Experiencia docente	1						
Edad del docente	,886**	1					
PUESTO	,143*	0,101	1				
SUPERIORES	0,120	0,064	,638**	1			
REALIZACION	0,122	0,081	,433**	,392**	1		
REMUNERACION	,191**	,176**	,264**	,265**	,362**	1	
SATIS_TOTAL	,196**	,143*	,775**	,796**	,725**	,652**	1

**. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

Respecto a la experiencia docente se observa que se correlaciona positivamente con la la satisfacción con el puesto de trabajo, la remuneración y la satisfacción total y no tiene correlación con la satisfacción con los superiores, ni con la realización, lo anterior coincide con lo encontrado en docentes españoles por Méndez (2017).
Lo anterior indica que entre mayor edad o años de experiencia tenga un docente mayor será su satisfacción con la remuneración.

A analizar con profundidad los ítems que conforman el factor remuneración con los años de experiencia laboral y la edad de los profesores, se encuentra que el ítem Considero que como profesor el sueldo es bueno en relación con otras profesiones presenta una correlación positiva con respecto a la experiencia laboral (0,221**) y a la edad (0,187**), lo que indica que entre más edad o años de experiencia, el profesor se siente más satisfecho con el sueldo, esto puede deberse entre otras razones a que en el decreto 2277 el ascenso y otros factores salariales se incrementan con los años de experiencia laboral. También hay correlación positiva entre el ítem Considero que el factor prestacional del magisterio es bueno con los años de experiencia (0,133*) y con la edad (0,149*).
Contrario a nuestros hallazgos en los docentes de la ciudad de Murcia, España Méndez (2017) encontró que las correlaciones entre la edad y la satisfacción con el salario son negativas.

CONCLUSIONES

El estudio de la felicidad en el trabajo de los docentes de básica y media tiene gran importancia en la investigación actual, siendo la satisfacción laboral la medida de felicidad más utilizada. Sin embargo, a pesar de este hallazgo, se carece de instrumentos para medirla en docentes de básica y media en Colombia con pruebas de consistencia interna, fiabilidad, validez convergente y discriminante lo que generó la necesidad de desarrollar una medida para este fin. Este estudio ofrece a la gestión educativa un instrumento que cumple con todos los parámetros establecidos científicamente para la validación de escalas como Alfa de Cronbach 0.877, CFI 0,992, NFI 0,962 y todos los indicadores superiores a 0,90 lo que indica un ajuste adecuado del modelo (Hu y Bentler, 1999), además el modelo presenta un ajuste RMSEA 0,033, al ser menor a 0,06, se considera que este es bueno (Hu y Bentler, 1999). Lo anterior hace que este instrumento pueda ser utilizado cuando se desee evaluar la felicidad en el trabajo de los docentes oficiales de básica y media en Colombia.

Es necesario empezar a precisar en el campo de la administración los conceptos relacionados

con la felicidad en el trabajo, esta investigación aporta un insumo para medirla desde la faceta de la satisfacción laboral.

Los docentes oficiales de básica y media de Manizales se siente felices con la naturaleza del trabajo y en la realización personal, de hecho independiente del nivel, edad, género y formación ellos volvería a ser profesores, sin embargo son infelices con su salario y con la seguridad social del magisterio, además con la pérdida de prestigio de la profesión docente.

La felicidad laboral de los docentes medida como satisfacción en el trabajo no presenta diferencias significativas con relación al género, la edad, la experiencia, la formación de pregrado o de posgrado, ni el tipo decreto de contratación en los docentes oficiales de básica y media de Manizales, lo cual representa un hallazgo importante para la gestión educativa.

La felicidad laboral de los docentes presenta diferencias significativas respecto al nivel de enseñanza si es primaria o secundaria, siendo más felices los primeros, también presenta diferencias significativas según la institución educativa donde labore el docente, lo cual es un hallazgo interesante pues quiere decir que hay instituciones educativas donde los docentes son más felices y otras donde son más infelices.

Futuras investigaciones.

Se recomienda que futuras investigaciones desarrollen escalas para medir la felicidad en el trabajo de docentes de básica y media desde las otras tres facetas de la felicidad, especialmente desde la eudaimonía de la cual se carece de instrumentos incluso para medir la felicidad en el trabajo en otros tipos de población.

Utilizar la escala para estudiar la incidencia de la felicidad en el trabajo de los docentes de básica y media en diferentes variables de administración y de la educación, por ejemplo, en el desempeño de los docentes, el desempeño o motivación de los estudiantes, las relaciones con sus compañeros de trabajo.

Estudiar los factores que favorecen la felicidad en el trabajo desde esta faceta, se podría por ejemplo utilizar el modelo de demandas y recursos de Bakker y Demerouti (2017).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ainley, J., & Carstens, R. (2018). Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2018 conceptual framework, OECD working papers, No. 187. Paris: OECD Publishing.

Anaya Nieto, D., & López-Martín, E. (2015). Satisfacción laboral del profesorado de educación secundaria. Revista De Investigación Educativa, 33(2), 435-452. https://doi.org/10.6018/rie.33.2.202841.

Anaya, D., & Suárez, J.M. (2004). La Escala de Satisfacción Laboral Versión para Orientadores (ESL-VO) como recurso para la evaluación de la Satisfacción Laboral. Revista de Investigación Educativa, 22(2). 519-534.

Araoz, E. G., & Ramos, N. A. (2020). Satisfação no trabalho e compromisso organizacional em professores da Amazônia peruana. Educação & Formação, 6(1), e3854. https://doi.org/10.25053/redufor.v6i1.3854

Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2017). Job demands resources theory: Taking stock and looking

forward. Journal of Occupational Health Psychology, 22(3), 273–285.

Bakker, A. B., Demerouti, E., & Schaufeli, W. B. (2002). Validation of the Maslach Burnout Inventory - General Survey: An Internet Study. Anxiety, Stress, and Coping, 15(3), 245–260.
Bedoya, E. A., Carrillo, M. S., Severiche, C. A., & Espinosa, E. A. (2018). Factores asociados a la satisfacción laboral en docentes de una institución de educación superior del Caribe Colombiano. Revista Espacios, 39(02).

Boehm, J. & Lyubomirsky, S. (2008). Does happiness promote career success? Journal of Career Assessment, 16(1), 101–116.

Carrillo-García, C., Solano-Ruiz, M. C., Martínez-Roche, M. E. y Gómez-García, C. I. (2013). Job satisfaction among health care workers: the role of gender and age. Revista Latinoamericana de Enfermagem, 21(6), 1314-1320.

Dinham, S. and Scott, C. (1998), "A three domain model of teacher and school executive career satisfaction", Journal of Educational Administration, Vol. 36 No. 4, pp. 362-378. https://doi.org/10.1108/09578239810211545.

Edgar, F., Geare, A., Halhjem, M., Reese, K. & Thoresen, C. (2015). Well-being and performance: Measurement issues for HRM research. The International Journal of Human Resource Management, 26(15), 1983–1994.

Eksi, H., Kermen, U., Dinçer, F., & Musa, H. (2020). Investigating teachers' happiness in the contexts of spiritual well-being and stress in Turkey. Mental Health, Religion & Culture, 23(1), 10–23.

Elango, B., Rajendran, P., & Bornmann, L. (2013). Global nanotribology research output (1996-2010): a scientometric analysis. PloS One, 8(12), e81094.

Erazo, P., Álvarez, C., & Serna, H. (2018). Relaciones entre los estilos de dirección y la satisfacción laboral del profesional docente. Revista Espacios, 39(51), 10. Disponible en: http://www.revistaespacios.com/a18v39n51/a18v39n51p10.pdf

Fernández, I. (2015). Felicidad organizacional: Cómo construir felicidad en el trabajo. Ediciones B Chile.

Fisher, C. (2010). Happiness at work. International Journal of Management Reviews, 12(4), 384–412.

Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Structural equation models with unobservable variables and measurement error: Algebra and statistics.

Gamero, C. (2007). Satisfacción laboral y tipo de contrato en España. Investigaciones económicas, 31(3), 415-445.

Gil-Flores, J. (2017). Características personales y de los centros educativos en la explicación de la satisfacción laboral del profesorado. Revista de Psicodidáctica, 22(1), 16–22. https://doi.org/10.1016/S1136-1034(17)30039-4

Gimeno, M. Y. (2017). Felicidad en red: La huella de las políticas empresariales de felicidad en las relaciones sociales en el contexto organizativo. [Tesis doctoral]. Universidad de Barcelona.

Gómez García, R., Alonso Sangregorio, M., & Lucía Llamazares Sánchez, M. (2018). Evaluation of job satisfaction in a sample of Spanish social workers through the "Job Satisfaction Survey" scale. European Journal of Social Work, 21(1), 140–154.

Guba, E. & Lincoln, Y. (1994). Competing paradigms in qualitative research. En N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), Handbook of qualitative research (1.ª ed., pp. 105–117). Sage.
Hackman, J. R. (2009). The perils of positivity. Journal of Organizational Behavior, 30(2), 309–319.

Hafen, C. A., Hamre, B. K., Allen, J. P., Bell, C. A., Gitomer, D. H., & Pianta, R. C. (2015). Teaching Through Interactions in Secondary School Classrooms: Revisiting the Factor Structure and Practical Application of the Classroom Assessment Scoring System-Secondary. The Journal of Early Adolescence, 35(5-6), 651–680.

Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L. & Black, W. C. (1999). Análisis multivariante (Vol. 491). Prentice Hall.

Hair, J., Black, w., Babin, B., & Anderson, R. (2014). Multivariate data analysis (Seventh ed.). London: Pearson Education Limited.

Hanushek, E. A., Kain, J. K., y Rivkin, S. G. (2004). Why public schools lose teachers. Journal of Human Resources, 39, 326-354. doi: 10.2307/3559017

Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. Teaching and Teacher Education, 14(8), 835–854.

Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. Structural equation modeling: a multidisciplinary journal, 6(1), 1-55.

Huang, H. (2016). Workplace happiness: Organizational role and the reliability of self-reporting [Doctoral dissertation]. University of Maryland, College Park, EE. UU.

Ibarra, M., Erazo, P., Gallego, F. (2018). Síndrome de Burnout en Profesores de una Institución de Educación Superior de Manizales-Colombia. Vol. 18, Núm. 32 (2018). Disponible en: http://167.249.43.209/ojs/index.php/revista/article/view/114/pdf

Jöreskog, K., & Sörbom, D. (1996). Lisrel 8: User ´s Reference Guide (Second Edition ed.) Chicago: Scientific Software International Inc

Kane, T., Staiger, D., McCaffrey, D., Cantrell, S., Archer, J., Buhayar, S., & Parker, D. (2012).

Gathering feedback for teaching: Combining high-quality observa-tions with student surveys and achievement gains (Technical report). Seattle, WA: Bill & Melinda Gates Foundation, Measures of Effective Teaching Project.

Kim, L. E., Jörg, V., & Klassen, R. M. (2019). A Meta-Analysis of the Effects of Teacher Personality on Teacher Effectiveness and Burnout. Educational Psychology Review, 31(1), 163–195.

Krapp do Nascimento, Raquel, Oliveira Farias, Gelcemar, Vaz de Campos Pereira, Marcos Paulo, Both, Jorge, & Folle, Alexandra. (2019). Evaluación de la satisfacción laboral de profesores de Educación Física. Pensar en Movimiento: Revista de ciencias del ejercicio y la salud, 17(2), 64-

79.

Limaymanta-Álvarez, C. H. (2019). Tendencias de diseños metodológicos en las publicaciones indexadas sobre la satisfacción laboral del profesorado universitario. Revista Electrónica Educare, 23(3), 1–23.

Liu, S., Xu, X. & Stronge, J. (2018). The influences of teacher's perceptions of using student achievement data in evaluation and their self-efficacy on job satisfaction: Evidence from China. Asia Pacific Education Review, 19(4), 493–509.

Locke, E. (1976). The nature and causes of job satisfaction. In M. D. Dunette (Eds.), Handbook of industrial and organizational psychology, (pp. 1297–1349). Chicago: Rand McNally.

Lyubomirsky, S., King, L. & Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success? Psychological Bulletin, 131(6), 803–855.

Machado, M. L., Meira Soares, V., Ferreira Brites, J., Farhangmehr, M. y Gouveia, O. (2011). Uma análise da satisfação e da motivação dos docentes no Ensino Superior português. Revista Lusófona de Educação, 17, 167-181.

Matsuoka, R. (2015). School socioeconomic context and teacher job satisfaction in japanese compulsory education. Educational Studies in Japan: International Yearbook, 9, 41-54.

Mena, A. M., Erazo, P.A., Salazar, E. X. y Botero, J. C. (2020). Relaciones entre el liderazgo y el síndrome de burnout. Un análisis bibliométrico. Revista Espacios, 41(38), 162-181. https://www.revistaespacios.com/a20v41n38/a20v41n38p16.pdf

Méndez, T. M., Mármol, A. G., & Martínez, B. J. S. A. (2017). Satisfacción laboral en los docentes de educación infantil, primaria y secundaria. Gestión de la Educación, 7(1), 161-177.

Morales-Simancas, G., Escudero-Sabogal, I. del R., Iglesias-Herrera, M. A., & Pérez-Pedroza, N. C. (2019). Análisis de las enfermedades laborales más frecuentes de los docentes del departamento de Bolívar. Libre Empresa, 16(2), 171–181.

Moskowitz, S., & Dewaele, J.-M. (2019). Is teacher happiness contagious? A study of the link between perceptions of language teacher happiness and student attitudes. Innovation in Language Learning and Teaching, 22, 1–14.

Oshagbemi, T. (1999). Academics and their managers: a comparative study in job satisfaction. Personnel Review, 28(1/2), 108–123.

Perie, M. Y., y Baker, D. P. (1997). Job satisfaction among America's teachers: Effects of workplace conditions, background characteristics, and teacher compensation. Washington, DC:National Center for Education Statistics.

Petty, G. C., Brewer, E. W., & Brown, B. (2005). Job Satisfaction among Employees of a Youth Development Organization. Child & Youth Care Forum, 34(1), 57–73.

Poormahmood, A., Moayedi, F., & Alizadeh, K. H. (2017). Relationships between psychological well-being, happiness and perceived occupational stress among primary school teachers. Archievesof Hellenic Medicine,34(4),504–510.

Pozo, C., Alonso, E., Hernández, S., y Martos, M. J. (2005). Determinantes de la satisfacción laboral en trabajadores de la administración pública: el valor de las relaciones interpersonales en el lugar de trabajo. Ansiedad y Estrés, 11(2-3), 247-264.

Pryce-Jones, J. & Lindsay, J. (2014). What happiness at work is and how to use it. Industrial and Commercial Training, 46(3), 130–134.

Pryce-Jones, J. (2010). Happiness at work. Wiley-Blackwell.

Qaiser, S., Abid, G., Arya, B. & Farooqi, S. (2018). Nourishing the bliss: antecedents and mechanism of happiness at work. Total Quality Management & Business Excellence, 1-15.

Ramírez Ulloa, J. J., Campos, A. M., & Hernández Chacón, M. (2019). Comparación de los niveles de burnout (quemarse por el trabajo), actividad física, somatización y variables sociales, en docentes de diferentes modalidades de educación secundaria en Costa Rica. Espacios en blanco. Revista de Educación, 1(30), 129–146.

Rego, A. & Pina e Cunha, M. (2008). Workplace spirituality and organizational commitment: An empirical study. Journal of Organizational Change Management, 21(1), 53–75.

Robledo, S., Osorio, G.A., López, C., 2014. Networking en pequeña empresa: una revisión bibliográfica utilizando la teoria de grafos. Rev. Vínculos 11, 6–16

Rode, J., Arthaud-Day, M., Mooney, C., Near, J., Baldwin, T., Bommer, W. & Rubin, R. (2005). Life satisfaction and student performance. Academy of Management and Learning & Education, 4(4), 421-433.

Roeser, R. W., Eccles, J. S., & Sameroff, A. J. (2000). School as a Context of Early Adolescents' Academic and Social-Emotional Development: A Summary of Research Findings. The Elementary School Journal, 100(5), 443–471.

Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. Annual Review of Psychology, 52, 141–166.

Ryan, S. V., von der Embse, N. P., Pendergast, L. L., Saeki, E., Segool, N., & Schwing, S. (2017). Leaving the teaching profession: The role of teacher stress and educational accountability policies on turnover intent. Teaching and Teacher Education, 66, 1–11.

Ryff, C. D. & Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. Journal of Personality and Social Psychology, 69(4), 719–727.

Ryff, C. D. (2018). Well-being with soul: Science in pursuit of human potential. Perspectives on Psychological Science, 13(2), 242–248.

Saiti, A., y Papadopoulos, Y. (2015). School teachers' job satisfaction and personal characteristics: A quantitative research study in Greece. International Journal of Educational Management, 29(1), 73-97. doi: 10.1108/IJEM-05-2013-0081

Salanova, M. & Sanín, A. (2015). Análisis psicométrico del Authentic Happiness Inventory (AHI) en población trabajadora colombiana. Revista Interamericana de Psicología Ocupacional, 34(2), 75–83.

Salas, A. (2013). Liderazgo transformacional, capacidad de aprendizaje organizativo y felicidad en el trabajo [Tesis doctoral]. Universidad de Valencia, España.

Sánchez-Alcaraz, B. J., Gómez-Mármol, A., Parra, M. C., y García, J. A. (2014). Análisis de la satisfacción laboral en técnicos deportivos de pádel y natación. Revista Apunts. Educación Física y Deportes, 117, 77-83.

Sánchez-Alcaraz, B. J., y Parra-Meroño, M. C. (2012). La satisfacción laboral de los técnicos deportivos. International Journal of Sports Law & Management, 18, 92-109.

Satorra, A., & Bentler, P. (1990). Model Conditions for Asymptotic Robustness in the Analysis of Linear Relations. Computational Statistics & Data Analysis, 10 (3), 235-249.

Satorra, A., & Bentler, P. (2001). A scaled difference Chi-square test estadistic for moment structure analysis. Psychometrika, 66 (4), 507-514

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2015). Job Satisfaction, Stress and Coping Strategies in the Teaching Profession—What Do Teachers Say? International Education Studies, 8(3). https://doi.org/10.5539/ies.v8n3p181

Skaalvik, E. M., y Skaalvik, S. (2009). Does school context matter? Relations with teacher burnout and job satisfaction. Teacher and Teacher Education, 25, 518- 424. doi: 10.1016/j.tate.2008.12.006 Sonnentag, S. (2015). Dynamics of well-being. Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior, 2, 261–293.

Spector, P. (1997). Job Satisfaction: Application, Assessment, Causes, and Consequences. SAGE Publications, Inc.

Stempien, L. R., y Loeb, R. C. (2002). Differences in job satisfaction between general education and special education teachers: Implications for retention. Remedial and Special education, 23(5), 258-267.

Turban, D. B., & Yan, W. (2016). Relationship of eudaimonia and hedonia with work outcomes. Journal of Managerial Psychology 31(6), 1006–1020.

Van Maele, D., & Van Houtte, M. (2012). The role of teacher and faculty trust in forming teachers' job satisfaction: Do years of experience make a difference? Teaching and Teacher Education, 28(6), 879–889.

Veldman, I., Van Tartwijk, J., Brekelmans, M., & Wubbels, T. (2013). Job satisfaction and teacher–student relationships across the teaching career: Four case studies. Teaching and Teacher Education, 32, 55-65.

Villajos, E., Tordera, N., & Peiró, J. M. (2019). Human Resource Practices, Eudaimonic Well-Being, and Creative Performance: The Mediating Role of Idiosyncratic Deals for Sustainable Human Resource Management. Sustainability: Science Practice and Policy, 11(24), 6933.

Ward, M. E., & Sloane, P. J. (2000). Non-pecuniary Advantages Versus Pecuniary Disadvantages; Job Satisfaction Among Male And Female Academics In Scottish Universities. Scottish Journal of Political Economy, 47(3), 273–303.

Waterman, A. S. (1993). Two conceptions of happiness: Contrasts of personal expressiveness (eudaimonia) and hedonic enjoyment. Journal of Personality and Social Psychology, 64(4), 678–691.

Wright, T. & Cropanzano, R. (2000). Psychological well-being and job satisfaction as predictors of performance. J. Occup. Health Psychol. 5(1), 84–94.

Wright, T. A. (2014). Putting your best "face" forward: The role of emotion-based well-being in organizational research. Journal of Organizational Behavior, 35(8), 1153-1168.

Yang, J., Cheng, C., Shen, S., & Yang, S. (2017). Comparison of complex network analysis software: Citespace, SCI 2 and Gephi. 2017 IEEE 2nd International Conference on Big Data Analysis (ICBDA)(, 169–172.

Yao, X., Yan, J., Ginda, M., Börner, K., Saykin, A. J., Shen, L., & Alzheimer's Disease Neuroimaging Initiative. (2017). Mapping longitudinal scientific progress, collaboration and impact of the Alzheimer's disease neuroimaging initiative. PloS One, 12(11), e0186095.

Zelenski, J., Murphy, S. & Jenkins, D. (2008). The happy-productive worker thesis revisited. Journal of Happiness Studies, 9(4), 521–537.

11

LOS ANGLICISMOS COMO PRÉSTAMOS LINGÜÍSTICOS QUE SE HAN INCORPORADO AL ESPAÑOL DE ECUADOR.

ANGLICISMS AS LANGUAGE LOANS THAT HAVE BEEN INCORPORATED INTO ECUADORIAN SPANISH.

Hugo Hernán Romero Rojas[1]

Universidad Nacional de Chimborazo

[1] *Hugo Hernán Romero Rojas*
hromero@unach.edu.ec
0981007230 Universidad Nacional de Chimborazo
https://orcid.org/0000-0001-8335-0599 Riobamba- Ecuador

RESUMEN

Los préstamos lingüísticos, mejor conocidos como anglicismos, han tomado elementos morfológicos del español y se han agregado al idioma español del Ecuador, ocupando la categoría gramatical, para este trabajo, de verbos de la primera conjugación.
Palabras clave: elementos morfológicos, verbos, primera conjugación.

SUMMARY

The linguistic loans, better known as Anglicisms, have taken morphological elements from Spanish and added them to Ecuador's Spanish language, occupying the grammatical category, for this work, of verbs of the first conjugation.

KEYWORDS: Morphological elements, verbs, first conjugation.

DESARROLLO

A través de este trabajo de revisión bibliográfica se relatará sobre los préstamos lingüísticos, de ahora en adelante anglicismos, conjunto de palabras que se han adherido al idioma español con la categoría gramatical de verbos con sus respectivos elementos morfológicos, tales como: tiempo, modo, persona y número, que participan de la primera conjugación (ar). Como ejemplo tenemos la palabra inglesa blog, su categoría gramatical es sustantivo que adquiere los elementos morfológicos y se transforma en verbo. Un individuo puede decir "blogueo toda mi información", como se puede visualizar blogueo posee el morfema o que concierne a la primera persona del singular del modo indicativo, tiempo presente. Este fenómeno lingüístico se presenta en similares condiciones con otras palabras del inglés.

En la actualidad los préstamos lingüísticos de la lengua franca, es decir del inglés, ocupan el primer lugar en los diferentes ámbitos de la sociedad, convirtiéndose los nombres, adjetivos y verbos, en este orden, las categorías gramaticales más anexadas, inmediatamente seguidas de los adverbios, preposiciones y las interjecciones.

Los trabajos investigativos referentes al tema no son abundantes y carecen de una normativa a nivel nacional e internacional que regule la forma cómo los préstamos deben pasar al español. El intercambio comercial y tecnológico con países de habla inglesa ha aumentado rápidamente debido a las conexiones por medio de la internet, que rompe los protocolos de migración a nivel mundial. Gracias a este aporte teórico los profesionales afines a las áreas de Lengua y Literatura contarán con una guía y el vocabulario de los diferentes préstamos que podrán ser socializados con alumnos y público en general.

Como hipótesis se puede plantear que las palabras del inglés que van a desempeñar la categoría gramatical de verbos obtienen los elementos morfológicos de la primera conjugación (ar) y se unen al vocabulario como palabras recién creadas.

Las investigaciones que tratan sobre los préstamos lingüísticos en el Ecuador no han sido desarrollados en un gran número, seguramente porque la investigación cuantitativa predomina sobre la cualitativa, a pesar de ello, existen trabajos que guardan relación, así tenemos la investigación con el título "La actitud lingüística hacia los anglicismos en el registro coloquial quiteño en los estudiantes de primer semestre", se concluyó que el uso de los préstamos fue muy frecuente por parte de los estudiantes. (Cuéllar & Izurieta, 2017)

Otra investigación titulada "La influencia del inglés en la publicidad escrita en la ciudad de

Quito y el impacto que genera en los jóvenes de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador", se concluyó que en la publicidad alrededor de 322 marcas utilizaban palabras del inglés , este uso le otorgaba a los productos distinción entre los demás, por eso el comportamiento de los consumidores hacia los productos era favorable. (Checa, 2018)

PRÉSTAMOS LINGÜÍSTICOS

Los anglicismos han sido adaptados directamente al español y sin su traducción , sucede esto, porque en el español no hay una palabra que guarde ese significado, software es una de ellas. (Ejemplos, 2019).

A través del tiempo las palabras pasaron a enriquecer el léxico de un pueblo, se desconoce en la historia un punto de inicio de este suceso, el registro de los anglicismos antiguos consta en el diccionario de Nebrija y los modernos en el Manual de Gramática Histórica Española. (Varela, 2009)

El Gran Diccionario de Anglicismos recopila el uso de expresiones del inglés que tratan sobre tecnología, deporte y música, aproximadamente 4500 entradas y que han sido revisadas recientemente.(Rodríguez, 2017)

- Las investigaciones presentadas tienen los siguientes puntos de vista:

- ***Halle*** en 1973 planteó un listado de morfemas que fueron utilizados para la formación de las palabras. El morfema especificaba la categoría gramatrical, esto restringía la selección de otra categoría.

- M. Aronoff sobre la formación de las palabras destaco lo siguiente:

- Un afijo se añade a las categorías gramaticales.
- Una cualidad facultativa es la formación de las palabras.
- La vocal última de una palabra se elimina y se añade un sufijo: marcha = marchista. (Bosque, Virtuniversidad.com, s.f.)

Según ***Poplack*** et al. (1984) un préstamo (loanword[2]) debe tener las siguientes características:

- El uso frecuente y repetido de una palabra extranjera por un número considerable de hablantes permitirá el reconocimiento y utilización de la misma.
- Un término foráneo desplaza a uno nativo y se lo considera como sinónimo.
- Un préstamo toma los aspectos formales de una palabra como si fuese nativa.
- La etimología de una palabra no es analizada e inconscientemente los hablantes aceptan un término.

Las diferentes etapas que un préstamo tiene que atravesar son:

- El préstamo pasa a una lengua por el equivalente fonético más próximo.
- El proceso de la acomodación es permitido por la lengua que es receptora. (Campbell, 1999)
- El uso de los nuevos préstamos es más repetitivo por el enlace cultural.(Castillo, 2002). En el Ecuador por ejemplo cuando se tiene mucho calor se dice arrarray, esta palabra procede del kichwa.

[2] *Loanword = préstamo, término utilizado por el autor Poplack et al. 1984: 99-100*

- De la misma forma los galicismos han influenciado en el español, debido al contacto cultural.
- El uso de las palabras, especialmente en las redes sociales se ha convertido en un intercambio a discreción y entre todos los idiomas.

Préstamos lingüísticos del inglés.

Los préstamos lingüísticos del inglés al español forman parte de varios campos del conocimiento, todos sabemos que la pasión de multitudes es el fútbol, esta disciplina deportiva utiliza un vocabulario considerable en los reportes periodísticos en la ciudad de Montevideo, Uruguay, en comparación con la computación, seguramente por su antigüedad. (La Paz, 2014). Este hecho similar se da en otros países de América Latina, los comentaristas deportivos ecuatorianos durante sus transmisiones utilizan el vocabulario futbolístico. En otros casos, el poder económico y político se ve reflejado en el intercambio no solo cultural, sino también comercial, los productos tienen nombres que son interiorizados por los consumidores en forma inconsciente y son utilizados como si pertenecieran a la lengua receptora, es el caso de la palabra axe que representa a un desodorante y que en el momento que se lo va a comprar nadie utiliza su traducción, es decir, hacha, siempre solicitan un axe. Esta influencia se presenta porque Estados Unidos es la primera potencia mundial que ha extendido su dominio económico, político y lingüístico en todas las naciones, el inglés es usado como idioma universal, por esta razón, quedarse al margen es atentar contra el progreso cultural, entonces, las decisiones políticas estatales se ven reflejadas en sus leyes, el artículo 80 del Reglamento de Régimen Académico del Consejo de Educación Superior (CES) del Ecuador, determinó como requisito de graduación, el aprendizaje de una segunda lengua. Los estudiantes de tercer nivel asisten con regularidad a clases de inglés, este hecho relacionado con la interactividad de las redes sociales ha permitido el uso de términos anglosajones en las diferentes actividades sociales. Por esta razón, las palabras del español y del inglés se han combinado, como por ejemplo música country y pie de manzana, etc.(Gerding, Cañete, & Adam, 2018)

Una lengua de intercambio cultural podría ser superada en número si la RAE (Real Academia de la Lengua Española) relevara todos los anglicismos incorporados al español, en concordancia con los aportes de las academias de los países que la integran. La sincronía jugaría un papel importante en el registro de las palabras de una época determinada; por otro lado, la diacronía registraría todas aquellas palabras que se presentan a través del tiempo, estos diccionarios podrían cumplir un papel fundamental en el momento que se realicen, por ejemplo, traducciones, porque delimitarían las acepciones de las palabras de acuerdo a los diferentes contextos.

El préstamo Verbal

Campbell 1999 manifestó que gracias a la Lingüística histórico-comparativa describe a través de la diacronía el préstamo verbal, esta se define como una palabra que se ha tomado de un idioma diferente y se lo ha incorporado con las adaptaciones pertinentes debido a su inexistencia. Este estudio se enmarca en el campo lingüístico de la morfología[3] léxica porque versa sobre la formación de nuevas palabras. Así tenemos: tuitear de twit, loguear de log, chatear de chat, facebuquear[4] de facebook etc. Estos verboides o formas no personales del verbo toman las diferentes desinencias del verbo, pertenecientes a la primera conjugación (ar), en los tiempos conocidos como presente, pasado y futuro. Las personas gramaticales de los verbos son seis: yo, tú, él, nosotros, vosotros y ellos (con las respectivas formas femeninas para el = ella; nosotros =nosotras; vosotros = vosotras; ellos= ellas), las primera tres personas corresponden al singular y las otras tres restantes al plural.

[3] La morfología que pertenece a la gramática y esta a la lingüística, se relaciona con hechos más complejas que involucran a la sintaxis y a la semántica.

[4] Este término es común en Ecuador, puede ser un término nuevo en comparación con otros países.

El siguiente ejemplo resume la relación paradigmática.

	Presente	Pasado	Futuro
Yo	logue-o	logue-é	logue-aré
Tú	logue-as	logue-aste	logue-arás
Él, ella	logue-a	logue-ó	logue-ará
Nosotros /as	clogue-amos	logue-amos	logue-aremos
Vosotros /as	logue-áis	logue-asteis	logue-aréis
Ellos/as	logue-an	logue-aron	logue-arán

En base a lo mencionado, el préstamo verbal lo enmarcan dentro de las normas de la primera conjugación y además la misma categoría gramatical con las desinencias presentadas; este proceso para el hablante se vuelve automático e inconsciente, es decir, vuelve a aplicar de la misma forma el procedimiento con otros préstamos.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Bosque, I. (s.f.). Virtuniversidad.com. Obtenido de https://www.virtuniversidad.com/greenstone/collect/ingles/import/CuatrimestreV/Morfolog%C3%ADa%20y%20Sintaxis%20I/morfolog%C3%ADa%20sincr%C3%B3nica.pdf

Brochier, G. (6 de Octubre de 2019). Normativa de los préstamos lingüísticos. (H. Romero, Entrevistador)

Checa, G. (25 de 10 de 2018). Repositorio de Tesis de Grado y Posgrado. Obtenido de http://repositorio.puce.edu.ec/handle/22000/15355

Cuéllar, L., & Izurieta, P. (2017). Repositorio Digital. Obtenido de http://www.dspace.uce.edu.ec/handle/25000/12836

Gerding, C., Cañete, P., & Adam, C. (Agosto de 2018). Revista Signos. Obtenido de http://www.revistasignos.cl/index.php/signos/article/view/202/90

Gerding, C., Fuentes, M., Gómez, L., & Kotz, G. (Junio de 2014). Scielo. Obtenido de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-46412014000100005&lang=es

Rodríguez, F. (2017). Gran diccionario de anglicismos. Madrid: Arco Libros.

Yoza, N. (Mayo de 2013). Academia. Obtenido de https://www.academia.edu/5913400/Pr%C3%A9stamos_de_%C3%ADtemes_l%C3%A9xicos_del_ingl%C3%A9s_al_castellano_formaci%C3%B3n_de_neologismos_en_-ear_Tesis_de_licenciatura_

12

ANÁLISIS DE LA PERCEPCIÓN DE LOS DOCENTES Y ESTUDIANTES SOBRE EL SISTEMA DE ARTICULACIÓN DEL CURRÍCULO INTEGRADO (SACI) IMPLEMENTADO POR EL PROGRAMA DE LIC. EN LENGUAS EXTRANJERAS CON ÉNFASIS EN INGLÉS DE LA UCEVA .

ANALYSIS OF THE PERCEPTION OF TEACHERS AND STUDENTS ON THE SYSTEM OF ARTICULATION OF THE INTEGRATED CURRICULUM (SACI) IMPLEMENTED BY THE BACHELOR DEGREE PROGRAM ON FOREIGN LANGUAGES WITH EMPHASIS ON ENGLISH AT THE UCEVA.

Fabio Nelson Giraldo Arcila [1]
Karina Rios Quintero [2]

UCEVA

[!] Derivado del proyecto: Análisis de la percepción de los docentes y estudiantes sobre el sistema de articulación del currículo integrado (SACI) implementado por el Programa de Lic. en Lenguas Extranjeras con Énfasis en Inglés de la Uceva. Unidad Central del Valle del Cauca UCEVA.

[2] Licenciado en Educación Básica con Énfasis en Lenguas Extranjeras, Unidad Central del Valle del Cauca, Magíster en Educación, Tecnológico de Monterrey, Docente Hora Cátedra, Unidad Central del Valle del Cauca, Tuluá, Valle del Cauca, Colombia. Correo electrónico: fgiraldo@uceva.edu.co. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-1017-4851. Google Académico: https://scholar.google.es/citations?hl=es&user=Fe5rD74AAAAJ.
Estudiante de Pregrado de Licenciatura en Lenguas Extranjeras con Énfasis en Inglés, Unidad Central del Valle del Cauca, Tuluá, Valle del Cauca, Colombia. Correo electrónico: karina.rios01@uceva.edu.co https://orcid.org/0000-0001-8339-4196.

RESUMEN

La Facultad de Ciencias de la Educación de Uceva ha venido implementando una estrategia de articulación que busca que los estudiantes planteen una propuesta alrededor de una pregunta integradora con la confluencia de todas las asignaturas, generado espacios de diálogo entre los diversos saberes y acercándose al propósito de articulación. Esta dinámica ha posibilitado contar con un Sistema de articulación que permite el diseño, implementación y evaluación de dicha articulación. Con el fin de fortalecer este proceso, el presente proyecto de investigación buscó conocer la percepción de los estudiantes y maestros sobre el sistema de articulación del currículo integrado (SACI), implementado por el Programa de Lic. en Lenguas Extranjeras con Énfasis en Inglés de la Uceva con el fin de conocer los posibles ajustes que requieren los instrumentos constituyéndose así en un insumo para un proceso de restructuración del mismo. Para este fin, se empleó un método mixto que involucró la recolección, análisis y la mezcla de los enfoques cuantitativo y cualitativo en un mismo estudio, lo que permitió una mejor y más completa comprensión de la percepción sobre el Sistema de articulación. Los resultados mostraron una percepción acertada tanto de docentes y estudiantes hacia la metodología y diseño del SACI, no obstante, de ellos parte la necesidad de realizar ajustes en cuanto a su implementación. Finalmente, se concluye que el diseño e implementación del SACI ha dado un aporte significativo al proceso de enseñanza-aprendizaje tanto para docentes y estudiantes y, así mismo, toda vez que se realicen los ajustes pertinentes se verán resultados eficientes.

PALABRAS CLAVE: Integrador – Interestructurante – Articulación – Retroalimentación – Evaluación formativa.

ABSTRACT

The Uceva Faculty of Education Sciences has been implementing an articulation strategy that seeks students to raise a proposal around an integrative question with the confluence of all subjects, generating spaces for dialogue between the various knowledge and approaching the purpose of articulation. This dynamic has made it possible to have an articulation system that allows the design, implementation, and evaluation of the articulation. In order to strengthen this process, this research project sought to know the perception of students and teachers about the Articulation System of the Integrated curriculum (SACI), implemented by the Bachelor Degree in Foreign Languages with Emphasis in English of the Uceva in order to know the possible adjustments that the instruments require, thus becoming input for a restructuring process. For this purpose, a mixed-method was used that involved the collection, analysis, and mixing of quantitative and qualitative approaches in the same study, which allowed a better and more complete understanding of the perception of the Articulation System. The results show a correct perception of both teachers and students towards the methodology and design of SACI, however, they stated the need to make adjustments regarding its implementation. Finally, it is concluded that the design and implementation of the SACI has given a significant report to the teaching-learning process for both teachers and students and, likewise, every time the pertinent adjustments are made, efficient results will be seen.

KEYWORDS: Integrator – Interstructurant – Articulation – Feedback – Formative evaluation

INTRODUCCIÓN

Diseñar un sistema de articulación del currículo respondió a una necesidad imperativa del programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras con Énfasis en Inglés de la Uceva. Para ello, siguiendo los principios de un modelo pedagógico integrador interestructurante, la Facultad de Ciencias de la Educación optó por promover una metodología capas de brindar espacios de

diálogo entre los diversos saberes acercándose al propósito de articulación. Esta metodología promueve que los estudiantes planteen una propuesta alrededor de una pregunta integradora por medio de la sinergia de todas las asignaturas, como una estrategia de articulación curricular. Partiendo de esto, se diseñó un sistema de articulación que permite la planeación, implementación y evaluación del proceso articulación.

El Sistema de Articulación del Currículo Integrado (SACI) diseñado e implementado en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Unidad Central del Valle (Uceva) sigue los principios de un enfoque de evaluación formativa desde un modelo de retroalimentación contemporáneo. En dicho modelo, es importante que los maestros reconozcan qué estrategias pueden ser más o menos efectivas debido a que la retroalimentación suele ser más efectiva cuando los estudiantes responden las interrogantes ¿A dónde voy?, ¿Cómo lo estoy haciendo?, ¿Qué sigue después de esto? Por esta razón, Hattie y Timperley (2007) afirman que el propósito de la retroalimentación es minimizar la brecha entre lo que el estudiante conoce y las expectativas ante su desempeño. Para Hattie y Timperley (2007) el modelo de focalización de la retroalimentación debe contener cuatro niveles, los cuales son: retroalimentación de la tarea; retroalimentación del proceso de la tarea; retroalimentación sobre autorregulación; y retroalimentación del yo como persona.

En este sentido, es importante que el docente logre reconocer las posibilidades de retroalimentación enfocándose en objetivos claros que representen un reto para el estudiantado en tareas sencillas, ya que permite el reconocimiento y empoderamiento de los diferentes procesos de aprendizaje los cuales permitirán mejorar las prácticas educativas (Rivera, 2019). Ahora bien, se debe destacar que la retroalimentación tiene los más altos efectos en el aprendizaje, de acuerdo a lo que se ha evidenciado en la actualidad, y por ello es imperativo resaltar su influencia y su adición en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ello diseñar un sistema de articulación del currículo respondió a una necesidad imperativa del programa, según Giraldo (2020) este sistema fue una respuesta a la necesidad de contar con una herramienta que facilitará la aplicación del modelo pedagógico de la Uceva y el desarrollo de las competencias. Sin embargo, resulta indispensable conocer las percepciones de docentes y estudiantes e identificar las fortalezas y oportunidades de mejoramiento, ya que a pesar de contar con un sistema de articulación que se ha fortalecido con el tiempo, no han existido investigaciones que recojan la mirada de los docentes y estudiantes acerca del diseño o la implementación del mismo. En este sentido, las percepciones de docentes y estudiantes constituyen un insumo fundamental para realizar los ajustes pertinentes, ya que son ellos los protagonistas de la articulación y son ellos quienes experimentan sus dificultades, las cuales se transmiten en una voz a voz que no trascienden los pasillos de la universidad. Este proyecto analizó las percepciones constituyéndose en un insumo fundamental para ajustar el sistema a la realidad y las necesidades de los estudiantes y docentes, de manera que aportara al objetivo de contar con un sistema más maduro y pertinente.

El presente artículo, muestra los resultados del Proyecto de investigación denominado Análisis de la percepción de los docentes y estudiantes sobre el Sistema de Articulación del currículo integrado (SACI) implementado por el Programa de Lic. en Lenguas Extranjeras con Énfasis en Inglés de la Unidad Central del Valle del Cauca (Uceva), con el fin de conocer los posibles ajustes que requiere, constituyéndose en un insumo para fortalecer este proceso. En este orden de ideas, se procede a presentar los resultados de la aplicación de una encuesta a los estudiantes de segundo a octavo semestre, y docentes que participaron del proceso de articulación, para el periodo julio-diciembre de 2019 desde un enfoque tanto cuantitativo como cualitativo donde se incluye la codificación de los datos sobre las percepciones de estos y su análisis pertinente. Dicho análisis de resultados se realiza desde las cuatro dimensiones establecidas incluyendo la metodología, los Instrumentos, la Implementación del SACI y el Contexto en las aulas universitarias. Es de estas dimensiones de las cuales se desprenden las categorías de análisis

a priorizar. Finalmente se presenta la discusión y conclusiones.

METODOLOGIA

La presente investigación se desarrolló bajo un enfoque mixto concurrente, donde se empleó, el diseño no experimental transversal, el cual permitió un análisis de las percepciones en un momento único de aplicación del instrumento.

Los métodos mixtos involucran la recolección, análisis y la mezcla de los enfoques cuantitativo y cualitativo en un mismo estudio, lo que permite una mejor comprensión de los problemas de investigación en un sólo enfoque Creswell y Plano Clark (2011, citados en Valenzuela y Flores, 2012). Con las ventajas de la rigurosidad y confiabilidad de los métodos cuantitativos y las contribuciones a la educación de los métodos cualitativos. Este tipo de investigación ayudó a profundizar en las prácticas de la retroalimentación en la institución.

Lo población objeto de estudio fueron, por un lado, los estudiantes del Programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras con Énfasis en Inglés de la Uceva, cuya muestra contó con 166 estudiantes de segundo a octavo semestre que habían experimentado el proceso de articulación bajo la implementación del SACI. Por otra parte, los docentes del programa del Programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras con Énfasis en Ingles de la Uceva, cuya muestra contó con 19 docentes que habían tomado parte en el proceso de articulación, ya sea como coordinador de Articulación o docente de asignatura en alguno de los semestres participantes.

En esta investigación se utilizó un instrumento que permite recoger datos bajo el paradigma cualitativo como lo es la encuesta con preguntas abiertas. Esto teniendo en cuenta que, el cuestionario, es un instrumento conformado por un conjunto de preguntas planteadas a través de un formulario virtual, el cuestionario es diseñado a partir de los objetos de investigación establecidos previamente (Valenzuela y Flores. 2012).

La información recolectada se analizó según el paradigma cuantitativo mediante un análisis descriptivo de los datos por variable, mientras que de acuerdo a un análisis cualitativo se clasificó bajo una codificación analítica partiendo de las categorías previamente establecidas por los investigadores. En ambos casos se realizó un contraste de los resultados obtenidos entre docentes y estudiantes. Finalmente se realizó una discusión en relación a la teoría planteada.

DESARROLLO TEORICO

En los años 60s, la evaluación formativa adquirió importancia al centrarse en la contribución de Tyler. Durante esta década, comenzó a mejorar la educación y se invirtieron millones de dólares en fondos públicos para mejorar la calidad de la enseñanza y recuperar la hegemonía de la ciencia y la educación. Esta situación dio lugar a un nuevo procedimiento de evaluación, que desencadenó un período de reflexión y trabajos teóricos sobre el proceso de evaluación que amplió el marco conceptual y metodológico y, por lo tanto, dio lugar a la investigación evaluativa (Martínez, 2012).

Con esto en mente, a mediados del siglo XX, un nuevo concepto empieza a tomar forma, la 'evaluación formativa'. Personajes como Stufflebeam (1994) afirmaron que la evaluación debe perseguir el objetivo de abordar las necesidades de educación y equidad, lo que puede lograrse si la educación es útil, factible, apropiada, apropiada, legal, segura y precisa. Ahora, es cierto que la evaluación formativa no puede utilizarse como técnica, ni como fórmula especial para resolver de forma inmediata ningún problema educativo. Tampoco puede considerarse una tecnología, porque es un proceso muy complejo, cuya complejidad excede las instrucciones del

texto de orientación, y como se mencionó anteriormente, requiere que los docentes piensen más profundamente; por lo tanto "la escuela juega un papel fundamental en la formación de sujetos autónomos capaces de desempeñarse en diferentes contextos" (Rivera et al, 2017).
Ramos (2009) considera que, recientemente, gracias a los procesos de globalización, internacionalización de la educación, movilidad de estudiantes y profesionales, se han generado transformaciones en la enseñanza de las lenguas extranjeras y los procesos de formación de los docentes de inglés en el país. Es preciso entonces que la evaluación formativa, como afirma López Pastor (2006) sea una evaluación permanente, reflexiva e impulsadora de las cualidades de las personas, la cual garantice la inclusión en el proceso productivo en el desarrollo de la sociedad.

Es así que, la investigación sobre modelos de evaluación se vuelve necesaria para promover la reducción de la brecha entre la evaluación coherente, permanente, sistemática y reflexiva con metas y aprendizaje. Con esto en mente, como argumenta González, Villota, y Ramos (2018), la educación superior debe apuntar a la cualificación de los docentes, los estudiantes y la institución en todo el ambiente académico. De este modo, es imprescindible promover la producción de resultados de investigación en la evaluación formativa de América Latina, fortaleciendo la importancia del concepto.

Ahora bien, adoptar una definición de evaluación formativa como una decisión metodológica del docente es limitar su campo de acción. Este tipo de evaluación va mucho más allá, en realidad, su definición debe abarcar una postura teórica, política e incluso de edificación del conocimiento. Por esta razón, es importante discutir y reflexionar en torno a una búsqueda de decisiones colectivas en donde sea posible añadir incluso la discusión pública (Poggi, 2008).

Actualmente, es imperativo que la evaluación formativa no se limite a los resultados, sino que también debe enfatizar el proceso, la identificación del progreso y las oportunidades para que los estudiantes mejoren sus habilidades. En los tiempos modernos, la evaluación debe cubrir algunos métodos básicos detrás del objetivo, como las necesidades educativas, la equidad, la viabilidad y la excelencia. Sin embargo, durante el proceso de evaluación, los estudiantes pueden realizar ellos mismos ciertos pasos prácticos.

En este sentido, la retroalimentación surge como un el elemento de la evaluación que la hace posible y tangible, permitiendo el monitoreo permanente del proceso de enseñanza aprendizaje, que debe darse en coordinación con los objetivos y estrategias en términos claros (Gallardo, et al. 2012). Sin la retroalimentación, el estudiante construye a partir del error y corrección, lo cual no es suficiente, como señala Román (2009) la falta de retroalimentación puede entenderse como una actitud de ignorar al otro de no reconocer o valorar al interlocutor.

Así mismo, Hattie, y Timperley entienden la retroalimentación como la información sobre el desempeño o aprendizaje o una consecuencia de aquel, esta información puede ser dada por: un maestro (puede proveer información correcta), compañero (estrategias alternativas), libro (información) (Hattie, y Timperley, 2007). De acuerdo a estos autores, el propósito de la retroalimentación es minimizar la brecha entre lo que el estudiante conoce y las expectativas ante su desempeño. A la par, Román (2009) añade que las estrategias a implementar tienden a ser diversas, a pesar de que la retroalimentación es una evaluación extensa, algunas características de estas suelen ser directas, descriptivas, específicas, inmediatas, y con expresión emocional. Es importante entonces que los maestros reconozcan qué estrategias pueden ser más o menos efectivas y que la retroalimentación tiende a ser más efectiva cuando responden a ciertos interrogantes.

Preguntas como, ¿A dónde voy?, ¿Cómo lo estoy haciendo?, ¿Qué sigue después de esto?,

surgen a lo largo de los procesos de aprendizaje y son fundamentales, ignorarlas sería poco efectivo, equivaldría a dejar a los estudiantes guiarse únicamente por el error y la corrección; un procedimiento bastante dudoso realizado sin una orientación adecuada. De este modo, Román (2009) añade que este vacío de conocimiento o corrección incluye una actitud indiferente hacia sus pares o de no reconocer o estimar al interlocutor. Este proceso se denomina 'Retroalimentación', y no se basa en hacer simples correcciones, la retroalimentación debe proveer a los estudiantes unas instrucciones específicas que logren solventar o fundamentar mucho más el contenido, por otro lado, se debe ser muy consciente que su inserción incluso puede generar un impacto contraproducente en el estudiante.

De manera similar, Hattie (2011) encontró que ciertos tipos de retroalimentación son más poderosos que otros. A través de una revisión de 12 metanálisis (basados en 196 estudios y 6,972 efectos), se encontró que este concepto obviamente afecta y mejora la media. Sin embargo, cabe señalar que, si bien la evidencia actual muestra que, a pesar de la duración y dificultad de la retroalimentación, ésta tiene el mayor impacto en el aprendizaje, por lo que es necesario enfatizar su influencia como uno de los diez factores principales para lograr el objetivo; sumarla al proceso de enseñanza es crucial.

A diferencia de las recompensas administradas por otras estrategias, con falta de funcionalidad en el tema, el poder de la retroalimentación está relacionado con el conocimiento y la comprensión de cómo completar mejor la tarea. Al recopilar respuestas correctas e incorrectas, se puede determinar qué se debe modificar. Para enfatizar este punto, Hattie, (2007) señala que hay una correlación negativa entre los premios superfluos y el desempeño de tareas. Por lo tanto, el impacto de la retroalimentación es mayor cuando se enfoca en objetivos claros que representan un desafío para el estudiante en tareas relativamente sencillas, ya que permite el reconocimiento de los diferentes procesos de aprendizaje que permiten mejorar las prácticas educativas (Rivera, 2019).

Para Hattie y Timperley (2007) el modelo de focalización de la retroalimentación debe contener cuatro niveles, los cuales son: retroalimentación de la tarea; retroalimentación del proceso de la tarea; retroalimentación sobre autorregulación; y retroalimentación del yo como persona. Ante esto, el sistema de articulación del currículo que se diseñó y se ha implementado en la facultad de educación de la Unidad Central del Valle (Uceva) se ha basado en este modelo de retroalimentación. Según Giraldo (2020) este sistema garantizo el cumplimiento de una necesidad, una herramienta que facilitara la aplicación del modelo pedagógico de la Uceva y el desarrollo de las competencias.

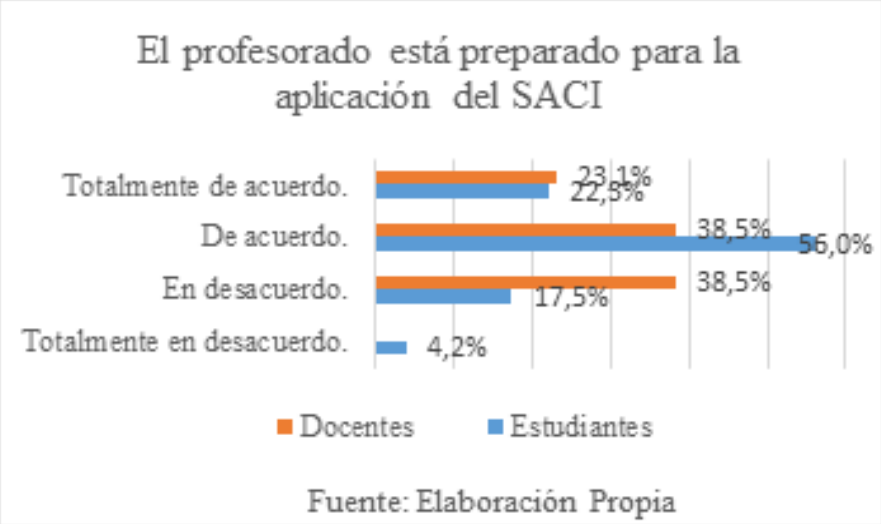
Ahora, resulta indispensable conocer las percepciones de los estudiantes y docentes sobre el sistema de articulación del currículo integrado (SACI) con el fin de identificar las fortalezas y oportunidades de mejoramiento ya que a pesar de contar con un sistema de articulación que se ha fortalecido con el pasar del tiempo, no han existido investigaciones que recojan la mirada de los estudiantes, acerca del diseño y la implementación del sistema. Partiendo de que son los estudiantes los actores principales de la articulación, y quienes vivencian las dificultades, esta escasez de percepciones a nivel documental, constituye un vacío que al ser satisfecho proporciona un insumo fundamental para realizar ajustes oportunos. Al responder a esta necesidad, el análisis de las percepciones, constituye un insumo primordial para lograr una contextualización de acuerdo a las necesidades de los estudiantes cuyos hallazgos priorizarán el crecimiento del sistema, su fortalecimiento, y su pertinencia.

RESULTADOS

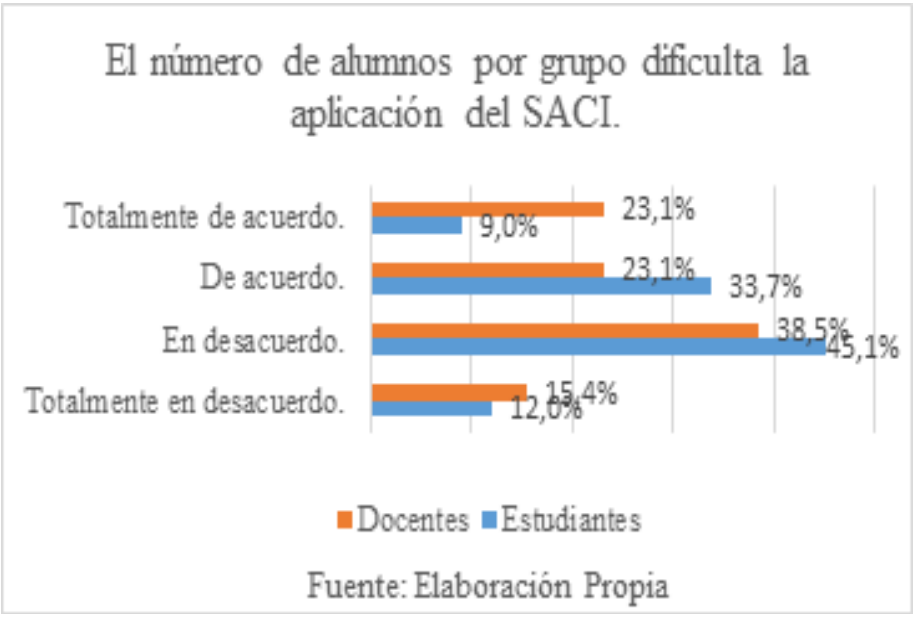
Análisis Cuantitativo

Dimensión 1: Renovación metodológica.

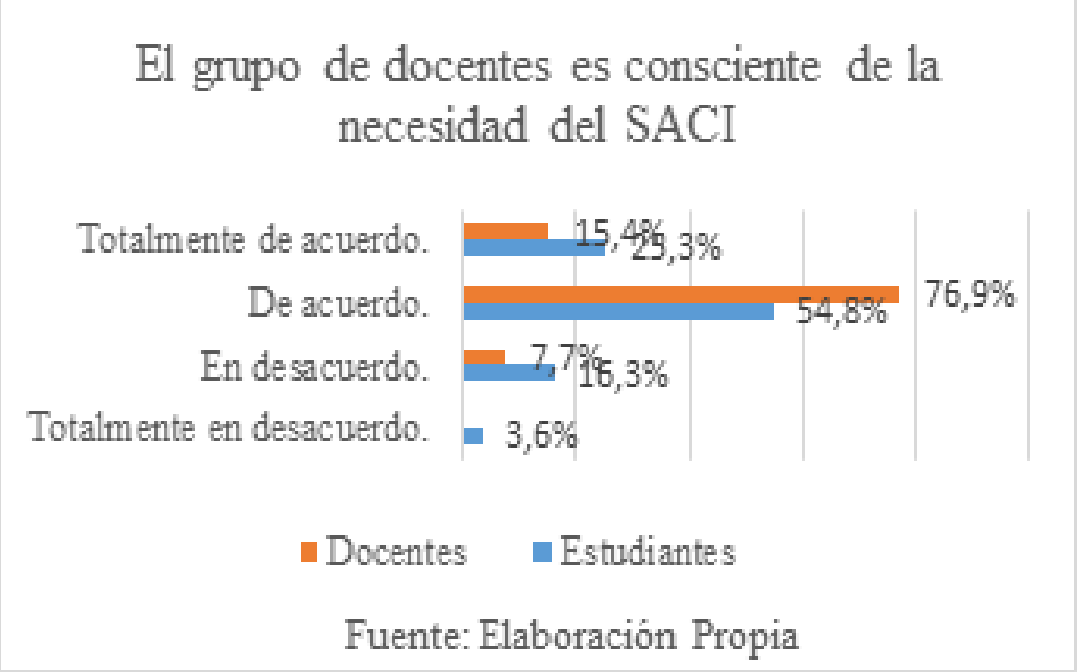
En relación a la ***figura 1***, el ítem demuestra una tendencia por parte de ambos colectivos a considerar que el profesorado sí está preparado para la aplicación del SACI. Un porcentaje mayor al 70% y un 60% de los estudiantes y de los docentes, respectivamente, responde positivamente a la interrogante. Esto indica que existe una percepción similar frente a la preparación docente y la aplicación del SACI.



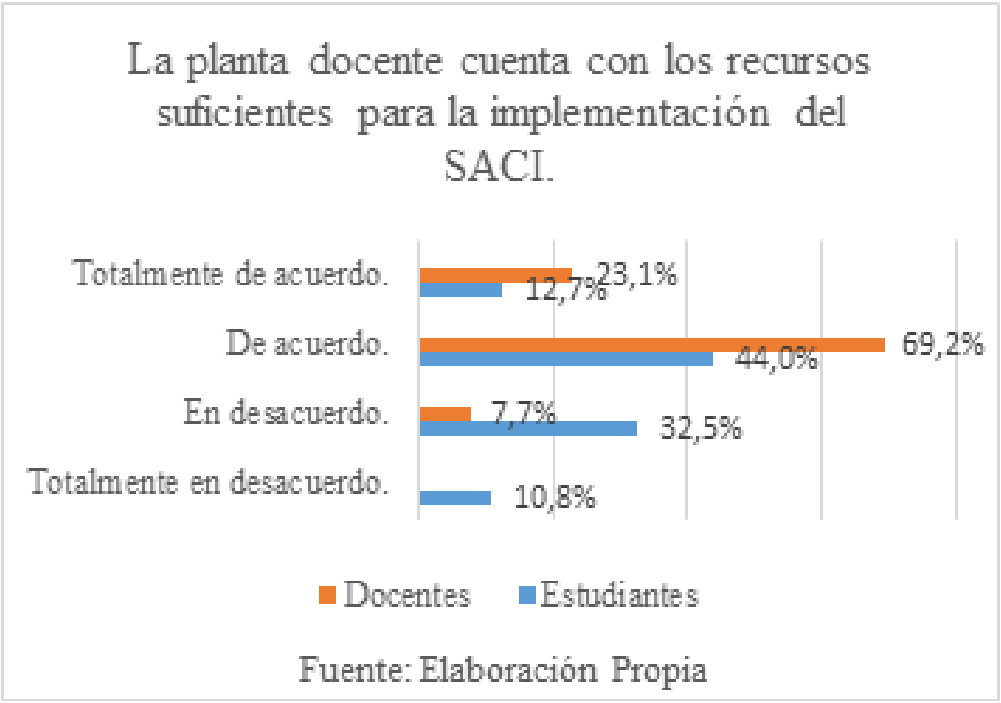
Según el ***ítem 2,*** en ambos grupos encuestados, docentes y estudiantes comparten una percepción similar, un 57,1% y un 53,9 de los estudiantes y los docentes, respectivamente, consideran que el número de alumnos no dificulta la aplicación del SACI. Sin embargo, se debe mencionar que el porcentaje restante en ambos colectivos, siendo un poco más del 40%, sugiere que la aplicación del SACI se beneficiaría de una reducción al número de estudiantes.



Al observar el ***ítem 3***, se puede hallar una tendencia positiva frente a la afirmación, el grupo de docentes es consciente de la necesidad del SACI. Alrededor del 80% y 92,3% de estudiantes y docentes, respectivamente, aseguran que la percepción que se tiene del docente en relación a la necesidad del SACI es sumamente coherente. Sin embargo, es posible observar un desajuste perceptual en ambos colectivos, siendo los estudiantes quienes dudan un poco más de la responsabilidad actual del docente frente al SACI.

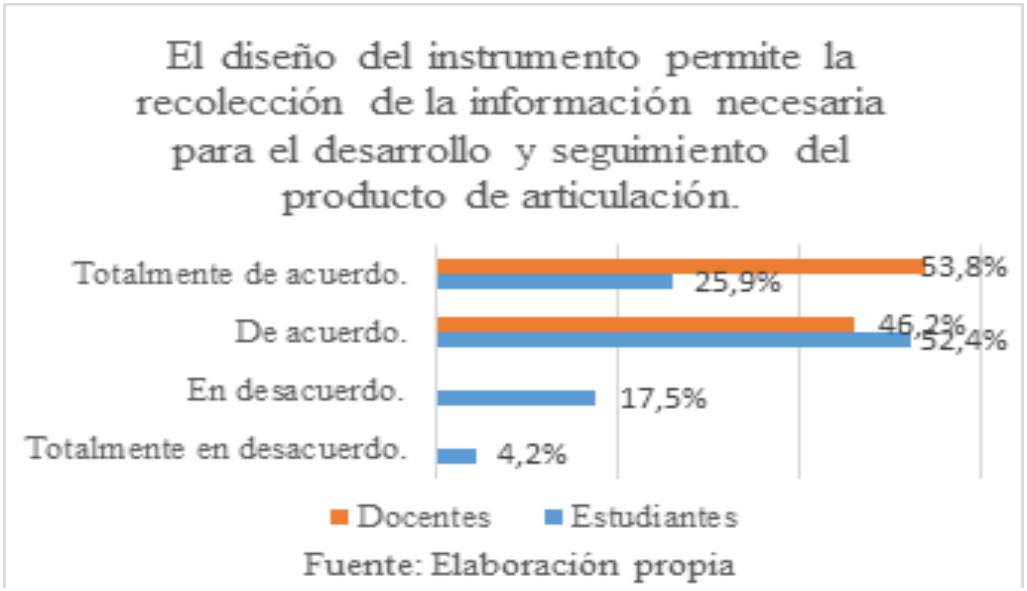


Frente a la ***figura 4***, la planta docente cuenta con los recursos suficiente para la implementación del SACI, se observa que ambos colectivos consideran que los recursos son suficientes, siendo los estudiantes un 56,7% y los docentes un 92,3%. No obstante, al analizar ambos porcentajes es posible detallar un claro desajuste perceptual en ambos colectivos, siendo los docentes los más optimistas frente a los recursos para la implementación. Mientras que, un amplio porcentaje de estudiantes consideran que para implementar el SACI es necesario poseer más recursos de los poseídos actualmente.

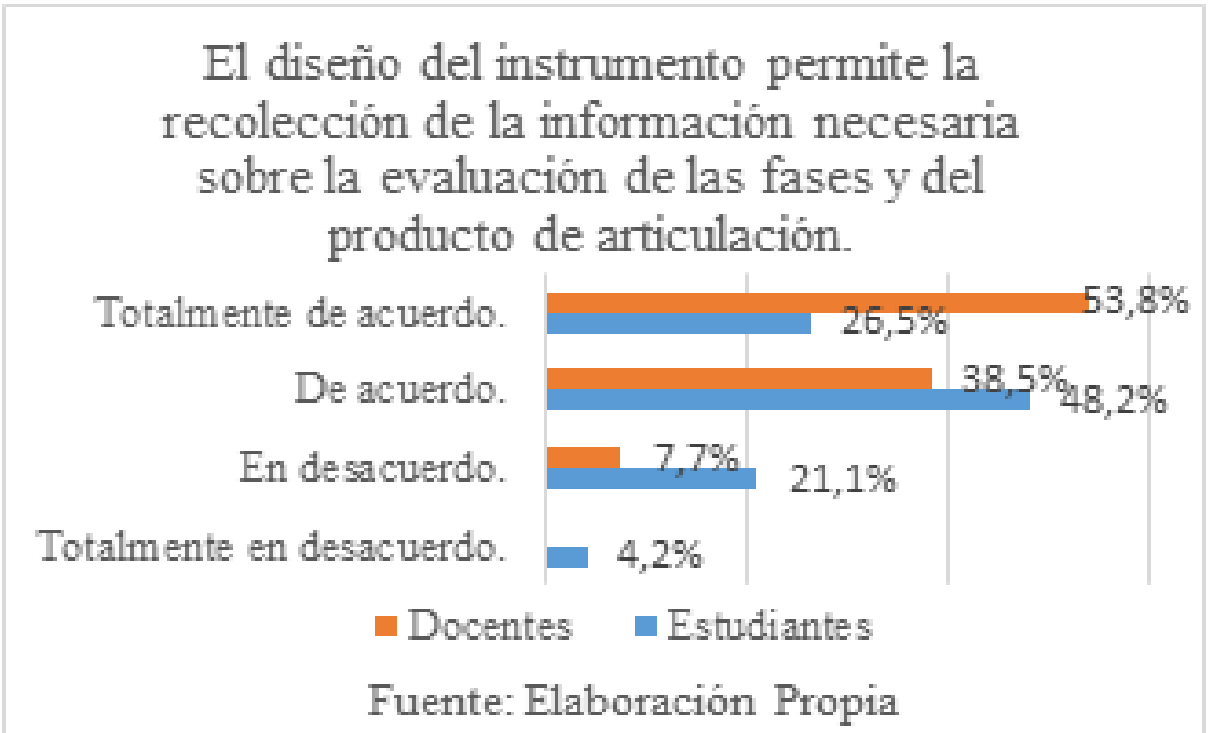


Dimensión 2: Instrumentos.

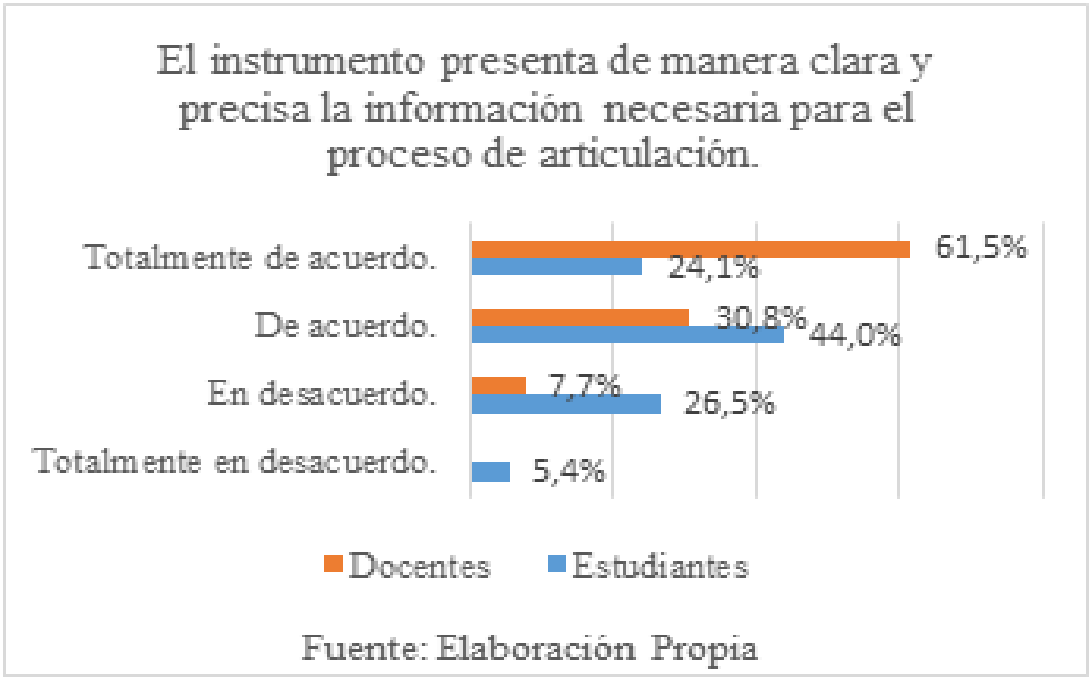
En referencia a la ***figura 5***, es posible identificar que el grupo de docentes encuestados aseguran que el diseño sí permite la recolección de la información necesaria para el desarrollo y seguimiento del producto de articulación. Sin embargo, al contrastarlo con las percepciones de los estudiantes, se puede detallar que, aunque hay una mayoría de estudiantes, hay un 21.7% que no está de acuerdo con esta afirmación por lo que se puede inferir que aquellos estudiantes deben utilizar otras herramientas o estrategias para desarrollar o dar seguimiento al producto de articulación.



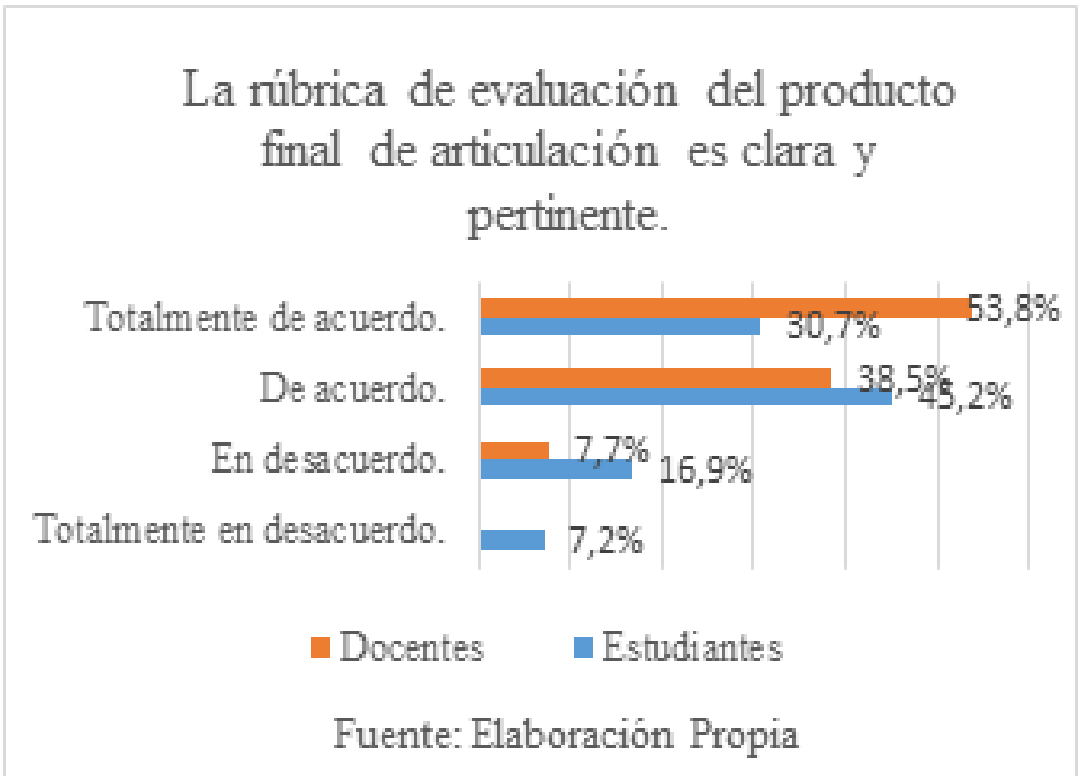
De acuerdo a lo que puede observarse en la ***figura 6***, se puede indicar que tanto docentes y estudiantes están de acuerdo en que el diseño del instrumento sí permite la recolección de la información necesaria sobre la evaluación de las fases y del producto de articulación. Sin embargo, un 25,3% de los estudiantes consideran que la información acerca del proceso evaluativo en sus fases y en el producto no se recolecta correctamente con el instrumento.



En relación al ***ítem 7,*** es posible detallar que tanto estudiantes como docentes consideran que el instrumento sí presenta de manera clara y precisa la información necesaria para el proceso de articulación. Sin embargo, se puede inferir que la confianza que poseen los docentes frente al proceso de articulación es diferente a la de los estudiantes, pues un 31,9%, considera que es necesario indagar un poco más para clarificar la información necesaria para completar satisfactoriamente el proceso.

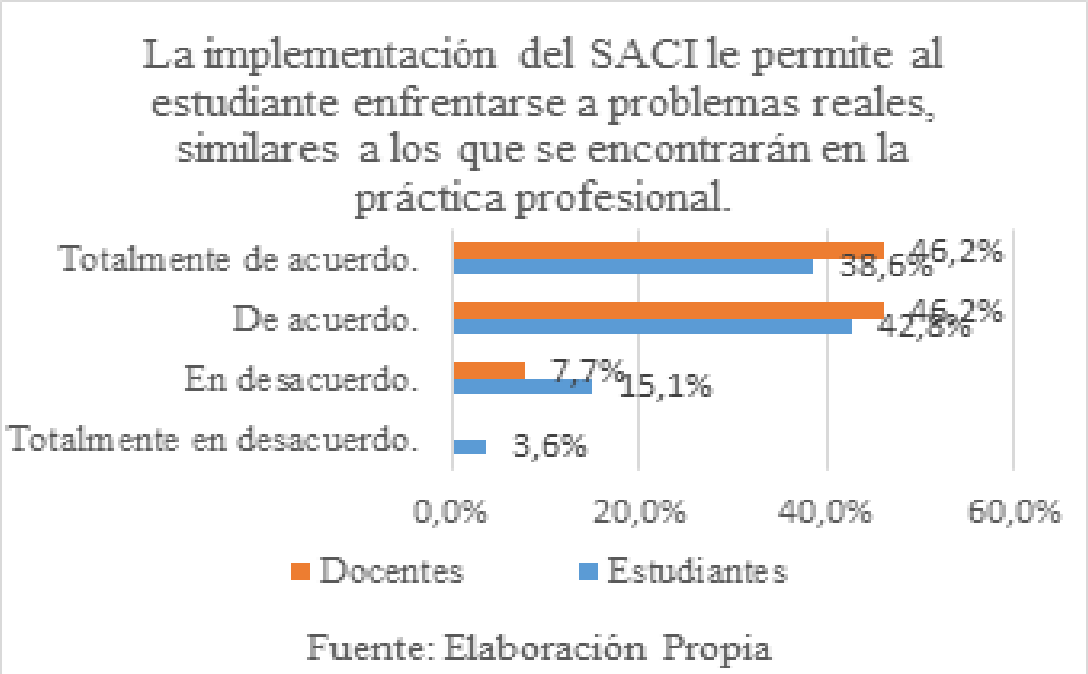


De acuerdo al ***ítem 8***, como se observa en la figura, un porcentaje amplio de docentes y estudiantes aseguran que la rúbrica de evaluación del producto final de articulación es clara y pertinente. No obstante, debe mencionarse que existe un desajuste perceptual entre ambos colectivos, pues alrededor de 24,1% de los estudiantes afirman que es recomendable reflexionar si la rúbrica es oportuna y evidente.



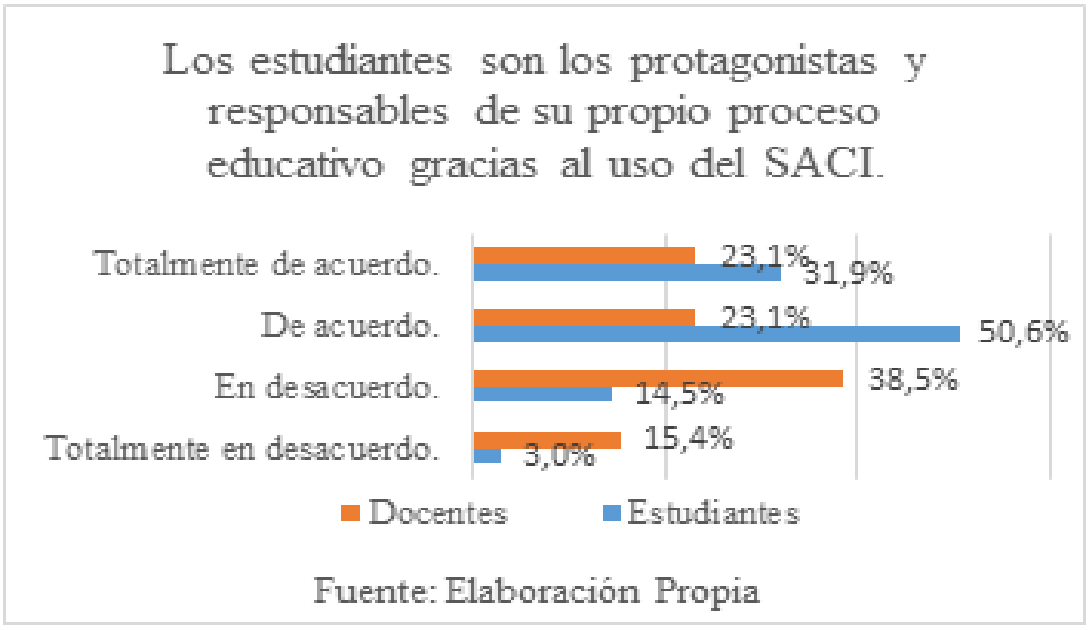
Dimensión 3: Implementación del SACI.

En relación al ítem 9, se halló que la mayoría de los estudiantes y docentes consideran que el SACI permite al estudiante enfrentarse a problemas reales, similares a los que se encontrarán en la práctica profesional. No obstante, un porcentaje de 18,7% de estudiantes afirman que la implementación del SACI no se contextualiza adecuadamente con lo que vivencian en su práctica profesional. Al mismo tiempo, se detalla un desajuste perceptual en donde un porcentaje muy bajo de docentes es consciente de esta debilidad.



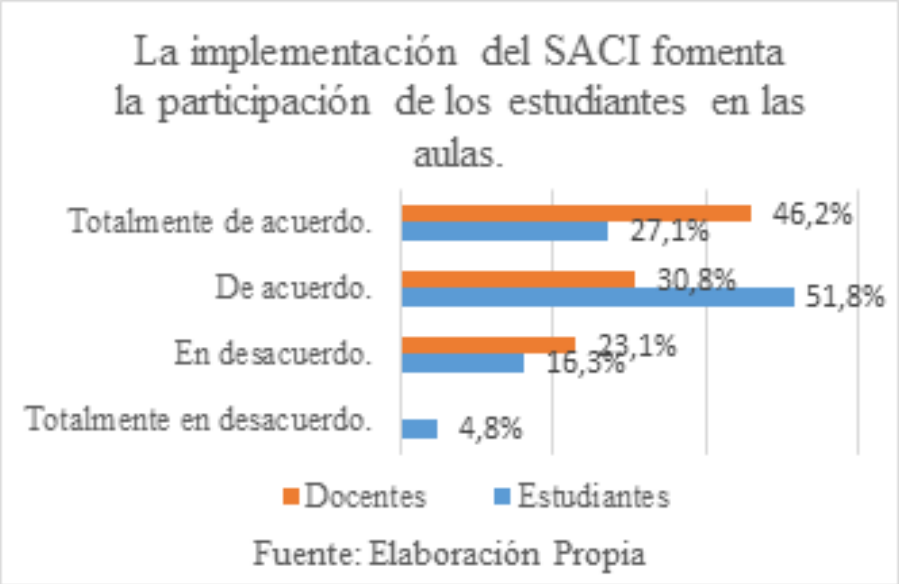
Fuente: Elaboración Propia

Respecto al ***ítem 10***, se detalla un evidente desajuste perceptual en ambos colectivos. Por un lado, los estudiantes aseguran ser protagonistas y responsables de su proceso en relación al SACI, sin embargo, los docentes dudan frente al empoderamiento de los estudiantes con el SACI, pues el porcentaje de docentes en desacuerdo es únicamente el 53,9%.

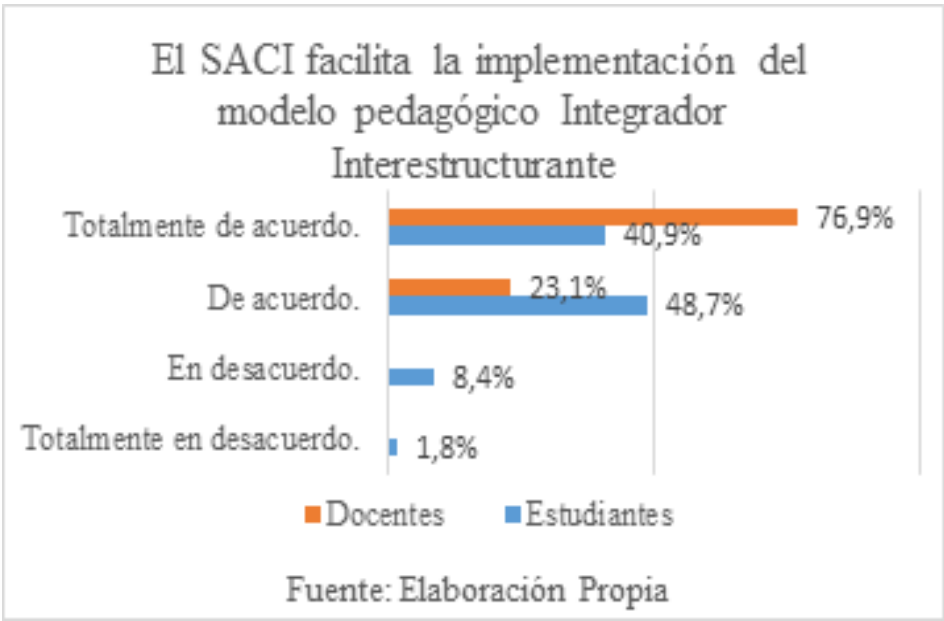


Fuente: Elaboración Propia

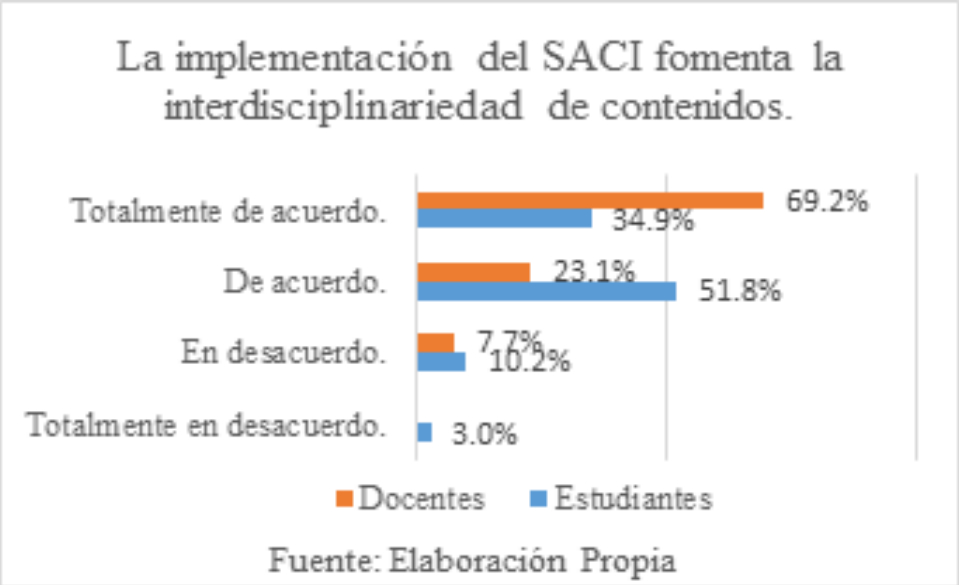
De acuerdo a la ***figura 11,*** es posible observar una percepción bastante similar entre ambos colectivos. Aquellos que están de acuerdo con la afirmación la implementación del SACI fomenta la participación de los estudiantes en las aulas, tanto docentes como estudiantes rondan el 77%. Se puede inferir que la mayoría de la población ha experimentado espacios de participación activa con los estudiantes. Sin embargo, alrededor del 23% de estudiantes y docentes tienen una percepción diferente y están en desacuerdo con la afirmación.



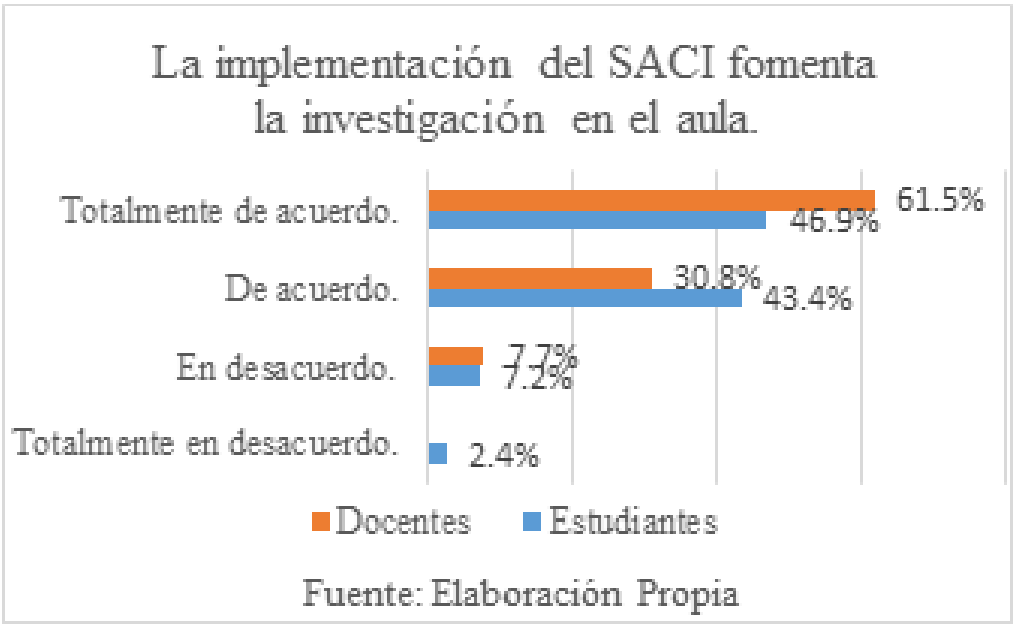
En el ***ítem 12,*** El SACI facilita la implementación del modelo pedagógico Integrador Interestructurante se observa una postura positiva de ambos colectivos de los cuales destaca el docente con un 76,9% como totalmente de acuerdo, y un 23,1 como de acuerdo. Los estudiantes por su lado, afirman que, con un 40,9%, están totalmente de acuerdo, y un 48,7 de acuerdo. Postura negativa también la de algunos estudiantes, ya que un 8,4% está en desacuerdo y un 1,8% está en totalmente en desacuerdo.



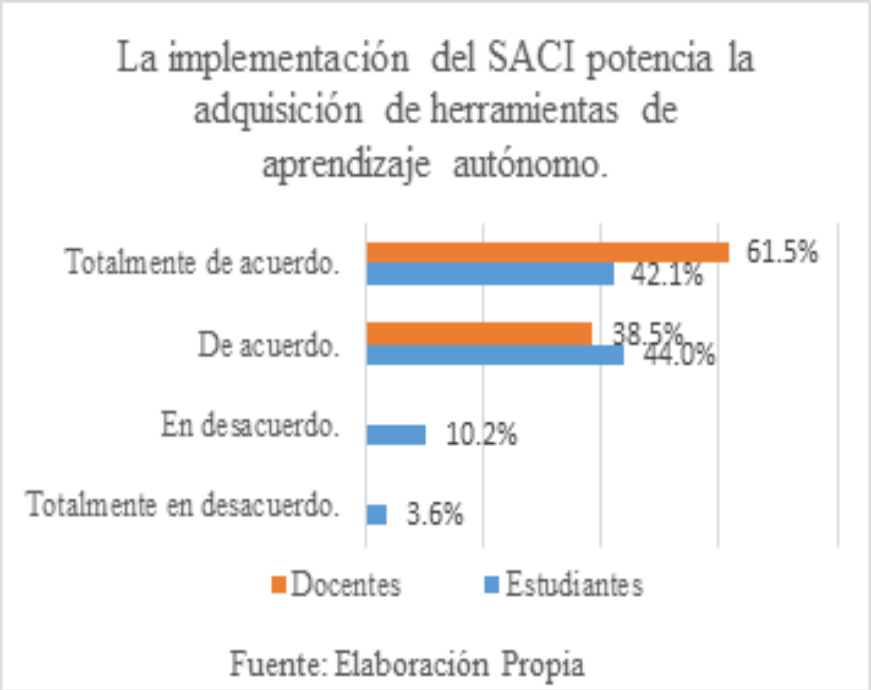
Acerca de la ***figura 13***, la implementación del SACI fomenta la interdisciplinariedad de contenidos, es posible indicar que los docentes en su mayoría están totalmente de acuerdo con la afirmación con 69,2% de los encuestados. Al mismo tiempo, un 23,1% está de acuerdo con la afirmación. Enseguida, un porcentaje mucho mejor, 34,9%, afirmo estar totalmente de acuerdo. Similarmente, un 51,8% asegura estar de acuerdo. Por otro lado, un 7,7% y un 10,2% de los docentes y alumnos, respectivamente, afirman estar en desacuerdo. Finalmente, un 3% de los estudiantes afirma estar en total desacuerdo.



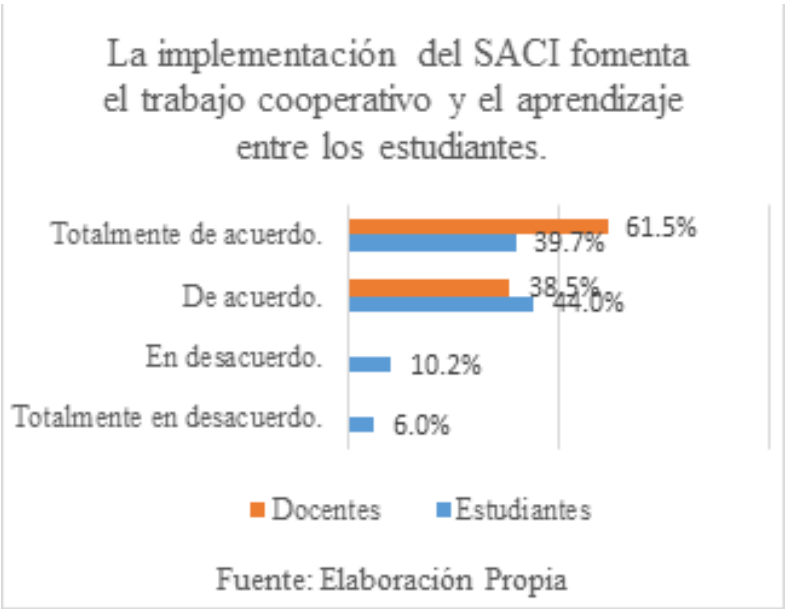
Sobre el ***ítem 14,*** un porcentaje amplio de docentes y estudiantes, 61,5% y 42,1%, respectivamente, afirman estar totalmente de acuerdo. Adicionalmente, el 38,5% y el 44% de los docentes y estudiantes consideran estar de acuerdo con la afirmación. Por otro lado, un porcentaje menor de estudiantes está en desacuerdo con la afirmación siendo un 10,2%, y posteriormente, un 3,6% en total desacuerdo.



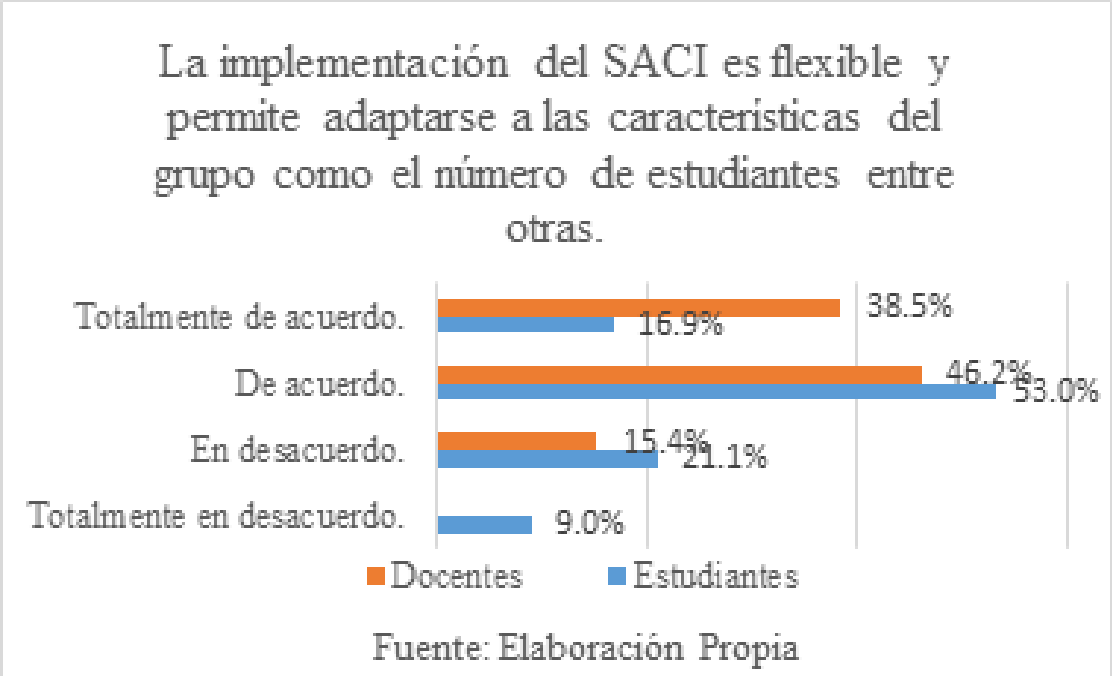
En relación al ***ítem 15,*** tanto estudiantes como docentes coinciden en que la afirmación es apropiada. Un 61,5% y un 46,9% de docentes y estudiantes, respectivamente, están totalmente de acuerdo, y un 30,8% y un 43,4% de docentes y estudiantes están de acuerdo con la afirmación. En contraste, un 7,7% y un 7,2% de docentes y estudiantes aseguran estar en desacuerdo, mientras un 2,4% de los estudiantes responden estar en total desacuerdo.



Frente a la ***figura 16***, es posible hallar que los docentes aceptan totalmente esta afirmación con un 61,5% o están de acuerdo con un 38,5%. Por otro lado, los estudiantes, aunque aseguran que su trabajo cooperativo y el aprendizaje entre ellos mismos se ha visto impulsado por la implementación del SACI, siendo un 39,7% totalmente de acuerdo, y un 44% de acuerdo con la afirmación, un 10,2% y un 6%, en desacuerdo y totalmente en desacuerdo, respectivamente, de los estudiantes indican lo contrario, y al contrastarse con los docentes, es posible inferir que los docentes no son conscientes de esta población que se siente aislada en relación a la implementación del SACI.



Dimensión 4: Contexto Profesional Docente.



En relación al ***ítem 17,*** la implementación del SACI es flexible y permite adaptarse a las características del grupo con el número de estudiantes entre otras, es posible observar cierto positivismo por parte de los docentes, quienes con un 38,5% y un 46,2% consideran estar totalmente de acuerdo y de acuerdo, respectivamente. Igualmente, los estudiantes consideran que estar totalmente de acuerdo con un 16,9% totalmente de acuerdo, y un 53% de acuerdo con la afirmación. En contraposición un 15,4% de docentes está en desacuerdo al igual que los estudiantes con un 21,1%. Finalmente, alrededor del 9% de los estudiantes encuestados aseguran estar totalmente en desacuerdo. Esto permite indicar que un porcentaje elevado de estudiantes y docentes aseguran que el SACI logra contextualizarse a las necesidades del salón de clase.

ANÁLISIS CUALITATIVO.

Tras un análisis de los datos recogidos en el instrumento fue posible agrupar los relatos significativos encontrados en diferentes códigos y categorías de acuerdo a las dimensiones propuestas para esta investigación: Renovación metodológica, Instrumentos, Uso del SACI y finalmente, Contexto Profesional Docente.

Dimensión Renovación Metodológica.

Categoría "Relación entre el SACI y el modelo pedagógico",

De esta categoría surge el código "Consideraciones acerca de la relación entre el SACI y el modelo pedagógico de la Uceva", y el código "Participación docente en la formación profesional de los licenciados".

Del primer código se puede afirmar que tanto docentes como estudiantes encuentras que la relación entre el SACI y el modelo pedagógico de la Uceva es totalmente coherente. Se ha de afirmar que 139 estudiantes y 10 docentes están totalmente de acuerdo en esta relación, y, además, aseguran que se relaciona principalmente, a la pedagogía dialogante observada en el abordaje desde todas las asignaturas a la pregunta problematizadora .

> "Si, porque les permite a los estudiantes ver la educación desde una perspectiva global y no desde procesos sueltos o aislados" (Docente 1)
> "Si, la relación es evidente, pues el modelo pedagógico adoptado por la universidad es el modelo pedagógico integrador Interestructurante, el cual menciona que uno de sus propósitos es una pedagogía dialogante, formativa e investigativa cuya importancia radica y está representada en la fomentación, promoción y desarrollo de una cultura investigativa que intentan dar respuestas a problemáticas reales...que fomente la enseñanza libre, la formación integral, la responsabilidad social y la excelencia académica" (Estudiante 149).

En referencia al segundo código, "Participación docente en la formación profesional de los licenciados", fue posible encontrar que 8 docentes de los encuestados aseguran que su orientación ha permitido al estudiante adquirir diferentes conocimientos que le impulsan a responder a la pregunta problematizadora desde una amplia visión teórica, de igual manera, aseguran que a través de la pregunta los estudiantes son capaces de acercarse a la docencia desde un papel reflexivo frente a las políticas educativas y el contexto educativo colombiano.
Por otro lado, la población total de los estudiantes encuestados asegura haber mejorado alguna habilidad gracias a la puesta en práctica de la pregunta articuladora y de las estrategias diseñadas para su implementación. Estas habilidades, según los estudiantes, van desde contribuciones en el aula, como pueden ser, realización de presentaciones en público o cooperación entre estudiantes, hasta aprendizaje teórico y práctico sobre didáctica y pedagogía en diferentes contextos.

A modo general, de acuerdo a las percepciones de docentes y estudiantes, es posible afirmar que el SACI responde de forma efectiva a los principios del modelo pedagógico integrador interestructurante implementado en la Uceva toda vez que la pedagogía dialogante es un elemento fundamental en su implementación. Así mismo, es desde esta orientación pedagógica que se ha logrado reconocer en los estudiantes el aporte significativo a la preparación profesional desde los diferentes escenarios a los que se enfrentan durante el proceso de implementación del SACI durante su proceso educativo. De esta forma, se devela el fortalecimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje a través de experiencias significativas en la facultad.

Dimensión Instrumentos.

Categoría Instrumentos.

En relación a esta categoría se pudo hallar los siguientes códigos, "Apreciaciones positivas sobre el diseño de los instrumentos de articulación", y "sugerencias de los docentes y estudiantes frente al instrumento de articulación".

Para el primer código, alrededor de 5 docentes y 56 estudiantes afirmaron brevemente que no era necesario buscar un cambio al instrumento utilizado en la articulación.

"Considerando el diseño del semestre pasado y este, pienso que es fácil su comprensión y no considero necesario hacerle ajustes" (Estudiante 31).

"No, considero que cuenta con los componentes necesarios para el proceso, evidenciando el paso a paso realizado hasta el producto final" (Docente 1).

Considerando el segundo código, fue posible identificar que 8 docentes y 121 estudiantes consideran necesario realizar ciertos ajustes al instrumento. Por un lado, los estudiantes

consideran que los ajustes deben realizarse en los procedimientos que realizan los docentes para llevar a cabo la articulación prestando especial atención a la claridad a las instrucciones y mensajes que desean proyectar. En este mismo sentido, 20 estudiantes afirman que es deber de los docentes diligenciar con anticipación el instrumento y socializar la rúbrica de evaluación.

En este código, se pudo hallar que las percepciones de los docentes y estudiantes difieren bastante pues los docentes consideran que los ajustes deben dirigirse hacia otros asuntos, como la evaluación formativa y docentes más involucrados en el proceso académico y administrativo en cuestión de la pregunta articuladora. Solo uno de los docentes considera importante que haya un estudiante presente al momento de discutir la pregunta articuladora.

Similarmente, alrededor de 26 estudiantes consideran que es necesario que los docentes tengan una comunicación más clara y se discuta la articulación con las asignaturas.

"Enfatizar un poco más en los avances o resultados que se piden para el final, para que de esta forma sea más fácil realizar el proceso de la pregunta articuladora" (Estudiante 109).

"Me gustaría ver a un representante estudiantil en el diseño de los instrumentos" (Docente 2).

En esta dimensión, según las percepciones de tanto docentes como estudiantes, es posible inferir que, si bien no es necesario realizar ajustes al diseño de los instrumentos, si es imprescindible realizar ajustes en aspectos relacionados con su manejo. Dichos ajustes deben estar enmarcados hacia la capacitación docente en cuanto a su diligenciamiento e implementación, así como en cuanto a los principios evaluativos que lo rigen. Además, es importante resaltar la necesidad de mejorar la coordinación docente de modo que se realice el debido diligenciamiento del instrumento para presentar a los estudiantes con tiempo de anticipación.

Dimensión Uso del SACI

Categoría Uso del SACI en el aula de clase.

En esta dimensión se halló la categoría "Uso del SACI en el aula de clase", la cual se soporta por los códigos "Apreciaciones positivas de los sujetos hacia la metodología implementada para el desarrollo del SACI", y "Apreciaciones negativas de los sujetos hacia la metodología implementado para el desarrollo del SACI", y finalmente el código "Estrategias implementadas en la aplicación del SACI".

En relación al primer código, es posible hallar que 46 estudiantes y 10 docentes tienen una percepción positiva de las metodologías usadas para el desarrollo del SACI. Sin embargo, los docentes añaden que es necesario involucrar a los estudiantes a través de una evaluación formativa permanente y la contextualización de la pregunta de articulación.

"Se puede articular fácilmente siempre y cuando el producto y la pregunta especifica de un semestre en particular sea pensada para todas las materias relacionadas en ese semestre" (Participante 5).

Por otro lado, alrededor de 71 estudiantes consideran que las metodologías utilizadas por los docentes involucran tareas que, de acuerdo a los estudiantes, no son necesarias para responder la pregunta articuladora. Ante esta afirmación, es posible vislumbrar un desajuste perceptual entre ambos sujetos, por un lado, los docentes consideran haber logrado una relación coherente entre el SACI y las metodologías usadas, pero un porcentaje amplio de estudiantes considera que está afirmación es todo lo contrario.

"Si puede ser un trabajo extra porque la mayoría están llevando la forma de dar clase al otro extremo, cambiando roles con los estudiantes y poniendo exposiciones para todo el semestre" (Participante 77).

Ahora, frente al código "Estrategias implementadas en la aplicación del SACI", tanto 32 estudiantes como 5 docentes aciertan en que las estrategias utilizadas en el aula de clase exigen diversos roles en el estudiante, estos pueden llegar a ser codependiente y autónomo. El primer rol se relaciona a las estrategias en donde el docente y los compañeros de los estudiantes tienen una parte importante en el desarrollo de una actividad. Estas estrategias pueden abarcar debates o puesta en práctica de la teoría a través de micro clases, etc. Enseguida, el siguiente rol se enfoca en el estudiante como un personaje investigador en solitario, estas estrategias normalmente involucran a los estudiantes en las TIC, talleres, bosquejos, o trabajos escritos.

"...las estrategias utilizadas han sido la investigación y el trabajo autónomo, además de la toma de decisiones y el trabajo en equipo" (Estudiante 106).

"Yo he logrado que el SACI haga parte de las actividades propias de mi syllabus... ensayos, infografía, estudio de caso" (Docente 4).

En esta categoría es posible decir que tanto estudiantes como docentes consideran que, si bien la metodología utilizada para la implementación del SACI resulta acertada, existen aún algunos casos en los que su implementación no ha sido acorde a ello. Es por esta razón que, según la percepción de docentes y estudiantes, es necesario realizar ajustes que vayan encaminados a mejorar la implementación desde la capacitación docente en el tema hasta la inclusión de estudiantes en la preparación del proceso de articulación. No obstante, es importante resaltar que la debida implementación ha permitido obtener resultados significados desde que es posible identificar un rol más activo del estudiante.

Dimensión Contexto Profesional Docente.

Frente a esta dimensión se halló la categoría "Apreciaciones frente a la comunicación Docente". Esta categoría se soporta bajo los códigos "Apreciaciones positivas de los sujetos acerca de la implementación del SACI en el aula de clase" y "Apreciaciones negativas de los sujetos acerca de la implementación del SACI en el aula de clase".

En relación al primer código, alrededor de 107 estudiantes y 9 docentes consideran que la comunicación entre los docentes es sumamente importante pues permite una organización mucho más coherente entre las asignaturas y las metodologías, al mismo tiempo, los docentes añaden que las reuniones que se han propuesto para enfrentar la pregunta articuladora han clarificado muchas dudas que tenían frente al proceso.

"Se ha permitido que cada docente apropie el instrumento de evaluación y por medio de este se hace un trabajo articulado entre cada área y docente que la orienta, esto permite una retroalimentación del proceso" (Participante 1).

Por otro lado, 104 estudiantes y 4 docentes aseveran que a pesar de los esfuerzos que se han realizado para mejorar la comunicación docente, aún existe varios puntos a mejorar. Por un lado, se considera necesario que los docentes sean más coherentes frente a lo que exigen para sus asignaturas y se apropien más de la parte administrativa del proceso de articulación. Para lograr esto, se ha sugerido que se generen más espacios para la reflexión y la discusión de lo que corresponda a la articulación y la implementación del SACI en el aula con el fin de lograr una coherencia y relación mucho más estructurada entre las asignaturas.

"No, entre los profesores no logran llegar a acuerdos claros, muchas veces generan confusión en el producto que se espera y luego hay desacuerdos y disgustos, y los afectados somos los estudiantes porque algunos profesores quedan resentidos por estas discusiones con el grupo de estudiantes" (Estudiante 111).

"Si, pero a veces percibo que no hay comunicación continua y eficaz entre algunos profesores que hacen parte del proceso" (Participante 2).

Finalmente, teniendo en cuenta las percepciones de docentes y estudiantes se puede inferir que, es necesario realizar ajustes en cuanto a la comunicación docente. Dichos ajustes deben estar relacionados a mejorar promover los espacios de reflexión, discusión y preparación del proceso de articulación siendo necesaria la participación de todos los involucrados. De este modo se logrará obtener resultados más coherentes y un mejor trabajo entre las asignaturas.

DISCUSIÓN

Ahora, los resultados obtenidos en las encuestas de corte cuantitativo y cualitativo se presentan de forma integrada considerando las diferentes dimensiones que orientaron este estudio y las consideraciones teóricas respectivas.

Dimensión Renovación Metodológica.

En relación a las encuestas de corte cuantitativo, fue posible hallar que tanto estudiantes como docentes aseguran que, el colectivo docente sí está preparado para la aplicación del SACI. Esta relación que perciben ambos colectivos, se sostiene en los principios pedagógicos del modelo pedagógico de la Uceva, frente a la implementación del SACI y las estrategias utilizadas. Este hallazgo ha de compararse con unas de las preguntas de corte cualitativo realizadas a ambos colectivos, aquí se menciona que tanto estudiantes como docentes están totalmente de acuerdo en que el modelo pedagógico de la Uceva y el SACI se complementan el uno al otro. Considerando este argumento, se debe asegurar que, en relación a la pregunta articuladora, el desempeño de los docentes y estudiantes, las competencias a adquirir, y el modelo de retroalimentación que adopta el SACI como soporte, son una respuesta sustancial y coherente al contexto que se refleja en la institución (Hattie y Timperley, 2007).

Enseguida, se pudo evidenciar que tanto estudiantes como docentes son conscientes de la necesidad del SACI en su institución. De acuerdo a Hattie y Timperley (2007), esto significa que los docentes han conseguido reducir la brecha entre las expectativas frente al desempeño del estudiante y lo que el estudiante espera adquirir. Este argumento demuestra que es vital que un modelo pedagógico y un enfoque de evaluación formativa actual estén alineados con un modelo de retroalimentación contemporáneo. Esta coalición posibilita una afinidad, una articulación, y una coherencia con las asignaturas que se están orientando.

No obstante, se pudo observar un nivel de incomodidad alto en los estudiantes frente a los recursos y el número de alumnos en el aula de clase. Alrededor de un 43% de estudiantes y un 46% de los docentes aseguran que la implementación del SACI podría beneficiarse de un número menor de estudiantes. Al mismo tiempo, un 44% de los estudiantes consideran que los recursos otorgados para implementar el SACI son insuficientes, esto contraste totalmente con el 7,7% de docentes que adhieren a esta afirmación. A pesar de estas inconsistencias, tanto estudiantes como docentes concuerdan que al realizar esta pregunta articuladora se han observado cambios significativos en el aprendizaje de los estudiantes y nuevas y viejas habilidades se han visto desarrolladas tanto en el campo profesional como dentro del aula. De acuerdo a Garello y Rinaudo (2013), los estudiantes han logrado adquirir un 'Aprendizaje

Autorregulado', es decir, los estudiantes alcanzan a comprender y ser conscientes de cuáles son las metas y los objetivos profesionales o académicos a donde se les orienta bajo la aplicación del SACI y el modelo pedagógico de la Uceva lo que les ha posibilitado desarrollar sus aptitudes.

Dimensión 2: Instrumentos .

De acuerdo a los resultados obtenidos y las categorías halladas en esta dimensión, es posible indicar que tanto estudiantes como docentes consideran que la recolección de la información requerida para conseguir el producto de articulación es posible gracias al diseño del instrumento, al mismo tiempo, argumentan que el instrumento presenta de manera clara y precisa la información necesaria para el proceso de articulación. De acuerdo a Gallardo (2012) es necesario que el monitoreo sea una técnica permanente la cual debe orientarse coherentemente con los objetivos y las estrategias. En este sentido, y teniendo en cuenta el modelo de retroalimentación planteado por el autor, es posible afirmar que estos resultados frente al instrumento obedecen a sus requerimientos.

No obstante, cabe resaltar que el 31,9% de estudiantes y el 7,7% docentes opinan diferente y consideran que es necesario aclarar mucho más la información y se puede inferir que los estudiantes esperan que el docente esté más empoderado de la pregunta articuladora. Al mismo tiempo, algunos docentes aseguran tener un vacío de conocimiento y actuar frente a la articulación debido a que el instrumento no es suficientemente claro.

Adicionalmente, alrededor de 5 docentes y 56 estudiantes aseguraron que no es necesario realizar cambios al instrumento y un 75,9% de estudiantes y un 92,3% de docentes aseguran que la rúbrica de evaluación del producto final de articulación es clara y pertinente. No obstante, una población de estudiantes significativa, 121, y 8 docentes aseguran que sí debe realizarse ciertos ajustes. Por un lado, los docentes adhieren a que el cambio debe relacionarse a los tipos de evaluación empleados para evaluar el producto de articulación. Pastor (2006) y Poggi (2008) aseguran que la evaluación debe ser un proceso reflexivo y continuo, y debe trascender, más allá de la evaluación sumativa, y convertirse en un conocimiento significativo para el estudiante. Ante este argumento, debe considerarse imperativo la adición de otros agentes de evaluación en el SACI, esta adición debería cumplir la necesidad demostrada. A pesar de que ambos sujetos pueden contradecirse en este argumento, puesto que el 92,3% de los docentes y el 74,7 % de los estudiantes aseveran que el diseño del instrumento permite la recolección de la información necesaria sobre la evaluación de las fases y del producto de articulación, es necesario indicar que, aunque el diseño cumpla con lo planteado, es necesario demostrar que en la realidad vivenciada tanto por estudiantes y docentes se observa un vacío de evaluación formativa que claramente es necesario establecer en el diseño del instrumento.

Por otro lado, los estudiantes aseguran que es necesario que se mejore la comunicación entre el colectivo docente, y estudiantes y docentes, de igual manera aseguran que es necesario que los docentes se comprometan más con el proceso. De acuerdo a Sweller (En: Hattie y Timperley, 2007) el docente debe reducir el nivel de hipótesis generadas por sus estudiantes, es decir, ser lo más claro y coherente posible en todo el proceso. Por ende, es necesario que todos los docentes obtengan una información similar y en la misma medida para asegurar una información clara y completa desde cada una de las asignaturas. Al mismo tiempo, como aseguran Hattie y Timperley (2007), es necesario que los docentes y los estudiantes se comprometan con el proceso. Este cambio debe ser sustancial si se desea construir experiencias más significativas y productos más acertados.

Dimensión 3: implementación del SACI

Respecto a los hallazgos obtenidos a partir de las encuestas que el SACI en relación con el aula de clase tuvo una favorabilidad bastante notoria. En primer lugar, fue posible indicar que el SACI fomenta la investigación en el aula con un 92,3% de docentes y un 90,3% de estudiantes con una percepción positiva hacia la afirmación. A través de esto, se evidencia que ambos colectivos aseveran que el modelo pedagógico de la Uceva se ve fuertemente apoyado por el SACI. Del mismo modo, fue posible encontrar que con la implementación del SACI se ha fomentado la interdisciplinariedad de contenidos, un 92,3% de los docentes y un 86,7% de los estudiantes respaldan también esta posición. Adicionalmente, para Giraldo (2020), esta herramienta facilita la aplicación del modelo pedagógico y ayuda al desarrollo de las competencias, es una necesidad que se ha visto cubierta por la adición de este elemento.

Igualmente, las encuestas indicaron que La implementación del SACI le permite al estudiante enfrentarse a problemas reales, similares a los que se encontrarán en la práctica profesional, esta afirmación la apoyan los docentes y estudiantes con un 92,4% y un 81,4% respectivamente. Al mismo tiempo, un 100% de los docentes y un 86,1% de los estudiantes aseguran que el SACI potencia la adquisición de herramientas de aprendizaje autónomo. Para un 83,7% de estudiantes y un 100% de los estudiantes el SACI fomenta el trabajo cooperativo y el aprendizaje entre los estudiantes. De acuerdo a Román (2009), las estrategias que invitan a los alumnos a agruparse y compartir una temática en particular, o a investigar por su cuenta, utilizando las TIC, ya sean correos electrónicos, foros de discusión, entre otros, fomentan un espacio perfecto para lograr la retroalimentación. Según 32 estudiantes y 5 docentes, es común encontrar este tipo de roles en el estudiante en una clase común, roles que lo invitan a dialogar y discutir, y también a investigar.

No obstante, se pudieron hallar ciertas experiencias y opiniones desfavorables frente a algunos procesos. Por un lado, un 21,1% y un 23,1% de los estudiantes y docentes, respectivamente, aseguran que la implementación del SACI no fomenta totalmente la participación en las aulas de clases. Al mismo tiempo, un 17,5% y un 53,9% de los estudiantes y docentes, perciben que los estudiantes no son los protagonistas, ni son responsables de su propio proceso educativo. Por un lado, 3 docentes aseguran que esto se debe a que los estudiantes no están interiorizando el conocimiento, y esto ocurre por la falta de evaluación formativa en el aula. Según Gallardo, Gil, Contreras, García, Lázaro, Ocaña (2012), es necesario una monitoria constante en torno a los avances que llevan los estudiantes frente al proceso de articulación, de esta manera se evitaría que el estudiante se aísle del proceso. En contraste, 71 estudiantes manifiestan que muchas de las tareas relacionadas con el proceso de articulación no evidencian una intención clara y coherente. En concordancia con Earley; Harackiewicz; Harackiewicz et al; Wood y Bandura (En: Hattie y Timperley 2007) no se está cumpliendo con el primer (Task level) como el segundo nivel (Process Level) de retroalimentación. Para los autores, es necesario que los estudiantes superen esta etapa, ya que esto les permitiría seleccionar las estrategias adecuadas y elegir las hipótesis correctas.

Dimensión 4: Contexto en las aulas universitarias.

Al analizar los datos obtenidos en esta categoría fue posible identificar que un porcentaje amplio de estudiantes y docentes, 69,9% y 91,5%, respectivamente, están de acuerdo con la afirmación: la implementación del SACI es flexible y permite adaptarse a las características del grupo como el número de estudiantes entre otras. Esta afirmación se relaciona a las premisas de Hattie, y Timperley, (2007), quienes sugieren que la información sobre el desempeño o el aprendizaje concierne directamente a la retroalimentación. La intervención de los estudiantes en el aula de clase es una fuente importante de retroalimentación.

Ahora, alrededor de 107 estudiantes y 9 docentes tienen una percepción positiva frente a la interacción de los docentes y los estudiantes. Para los estudiantes, las estrategias que emplean los docentes para solucionar errores o clarificar conceptos son adecuadas, adicionalmente, Gattegno (En: Román, 2009) asegura que el docente es personaje emotivo que, además de corregir errores, establece una relación con sus estudiantes.

En contraste, 104 estudiantes y 4 docentes aseguran que es necesario mejorar la comunicación entre los docentes. Ambos colectivos sugieren que, para generar una relación más coherente entre las asignaturas, es necesario generar más espacios para reflexionar y discutir en torno a la articulación y la implementación del SACI en el salón de clases. Para los autores, Gallardo, Gil, Eugenia, Contreras, García, Lázaro, y Ocaña (2012), el colectivo docente debe ponerse de acuerdo en torno a los conceptos, evaluación formativa, retroalimentación, y en el desarrollo de una guía especifica que lleve a cada docente al mismo objetivo.

CONCLUSIONES

Tanto estudiantes como docentes son conscientes de la necesidad del SACI en su institución toda vez que posibilita una afinidad, una articulación, y una coherencia con las asignaturas que se están orientando dejando evidencia de la necesidad de un modelo pedagógico y un enfoque de evaluación formativa que estén alineados con un modelo de retroalimentación contemporáneo. Ambos colectivos aseveran que el modelo pedagógico de la Uceva se ve fuertemente apoyado por el SACI de modo que con la implementación del SACI se ha fomentado la interdisciplinariedad de contenidos facilitando no solo su aplicación sino también el desarrollo de las competencias para el desarrollo profesional, permitiéndoles al estudiante enfrentarse a problemas reales de la práctica educativa.

La implementación del SACI permite evidenciar en el estudiante un rol activo en el que se potencia la adquisición de herramientas de aprendizaje autónomo, así como se fomenta el trabajo cooperativo y el aprendizaje entre los estudiantes. Dicho rol invita a los estudiantes a dialogar, discutir, y también a investigar desde las distintas áreas del conocimiento en su quehacer profesional.

Estudiantes y docentes concuerdan que al culminar el proceso de articulación son evidentes los cambios significativos en el aprendizaje de los estudiantes desde el desarrollo de habilidades esenciales para desenvolverse tanto en el campo profesional como dentro del aula de modo que es posible observar un fortalecimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje en la facultad.

Si bien el diseño de los instrumentos de articulación ha resultado ser bastante funcional, es imprescindible realizar ajustes en cuanto a su implementación. Dichos ajustes requieren la capacitación docente en cuanto a sus principios pedagógicos y evaluativos, así como el fortalecimiento de estrategias que permitan un diligenciamiento acorde con los objetivos establecidas desde las distintas áreas del conocimiento.

Además, es importante resaltar que es necesario realizar ajustes acerca de la comunicación entre el colectivo docente y, entre estudiantes y docentes, Dichos ajustes deben estar encaminados a promover espacios de reflexión, discusión y preparación del proceso de articulación en el que el colectivo docente se comprometa con el proceso y los estudiantes puedan evidenciar su claridad. De este modo, se logrará construir experiencias más significativas, resultados más coherentes y un mejor trabajo entre las asignaturas.

Finalmente, las percepciones de los estudiantes y docentes permitieron conocer las fortalezas y oportunidades de mejoramiento del Sistema de Articulación del Currículo Integrado

constituyendo un insumo primordial para lograr una contextualización de acuerdo sus necesidades cuyos hallazgos priorizarán el crecimiento del sistema, su fortalecimiento, y su pertinencia.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Arroyo, R. et al. (2013) Efectos Funcionales de la Retroalimentación en la Lectura. Enseñanza e Investigación en Psicología, 18 (2), 293-305.

Cassany, D. (2003) Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. Tarbiya, revista de Investigaciones e Innovación Educativa. Núm. 32, 113-132.

Gallardo, K. et al. (2012) Toma de decisiones para la evaluación formativa: el proceso de planeación y determinación de sus mecanismos. Revista Electrónica Sinéctica, Núm. 39, 1-19.

Garello, M. V. y Rinaudo, M. C. (2013). Autorregulación del aprendizaje, feedback y transferencia de conocimiento. Investigación de diseño con estudiantes universitarios. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 15(2), 131-147.

Giraldo, A. (2020) Modelo de retroalimentación. En Giraldo C. y Ramirez, E, Sistema de Articulación del Currículo Integrado (SACI). (págs. 32–40).

Hattie, J y Timperley, H. (2007). The power of feedback. Review of Educational Research, 77(1), 81-112. DOI: 10.3102/003465430298487.

Hattie y Gan (2011). Capítulo 13. Instrucciones basadas en el Feedback. En Mayer y Alexander, Handbook of Reasearch on learninig and instruction, New York.: Taylor & Francis e-Library.

Maldonado, R. (2009) Sobre la retroalimentación o el feedback en la educación superior on line. Revista Virtual Universidad Católica del Norte. Núm. 26, 1-18.

Ramos Acosta, L. (2019). Reflexiones sobre la formación de docentes de lengua extranjera en Colombia. Revista Boletín Redipe, 8(7), 61-72.

Rivera, C. (2019). Cómo se adquiere el aprendizaje desde el estudio neuropsicológico de los procesos mentales de la memoria y las funciones ejecutivas. En A. Varios, Apropiación, gestión y uso edificador del conocimiento 2019 (págs. 293-309). Cali y Palmira: Redipe.

Rivera, C. et al. (2017). Assessment strategy by competences to develop critical reading in fifth grade students, International Journal of Current Research, 9, (08), 55993-55999.

Stufflebeam, D. L. (1994). Introduction: Recommendations for improving evaluations in U. S. public schools. Studies in Educational Evaluation, 20, 1, 3-21.

Martínez Rizo, F. (2012) Investigación empírica sobre el impacto de la evaluación Formativa. Revisión de literatura. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 14(1), 15.

Gonzalez, H., Villota, J & Ramos, L. (2018). The Education of an English Professor: The Biographical Narrative. English Language Teaching. Vol. 11, No. 4, 101-106.

López Pastor, V.M. (2006). El papel de la evaluación formativa en el proceso de convergencia hacia el E.E.E.S.: Análisis del estado de la cuestión y presentación de un sistema de intervención.

Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 20(3), 93-119.

Poggi, M. (2008). Evaluación educativa: sobre sentidos y prácticas. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 1(1), 36-47.

Román M, C. (2009). Sobre la retroalimentación o el feedback en la educación superior on line. Revista Virtual Universidad Católica del Norte, Febrero-Mayo, 1-18.

13

EXPERIENCIA DIGITAL DE LOS ADULTOS MAYORES FRENTE AL COVID-19: EL CASO DEL PROGRAMA UNIVERSIDAD PARA LOS MAYORES DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN. MÉXICO.

DIGITAL EXPERIENCE OF THE ELDERLY IN FRONT OF COVID-19: THE CASE OF THE UNIVERSITY PROGRAM FOR THE ELDERLY OF THE NUEVO LEÓN AUTONOMOUS UNIVERSITY. MEXICO.

Luz Amparo Silva Morín [1]
Luz Alejandra Escalera Silva [2]
Raúl Eduardo López Estrada [3]

Universidad Autónoma de Nuevo León

[1] Maestría en Trabajo Social por la Universidad Autónoma de Nuevo León, Profesora de la Facultad de Trabajo Social y Desarrollo Humano, Universidad Autónoma de Nuevo León, México. Contacto: luz.silvamr@uanl.edu.mx ORCID: https://orcid.org/0000-0003-0987-7557

[2] Doctora en Métodos Alternos de Solución de Conflictos por la Universidad Autónoma de Nuevo León, Profesora de la Facultad de Trabajo Social y Desarrollo Humano, Universidad Autónoma de Nuevo León. México. Contacto: luz.escaleraslv@uanl.edu.mx https://orcid.org/0000-0002-3214-2834

[3] Doctor en Antropología por la Universidad Laval, Profesor de la Facultad de Trabajo Social y Desarrollo Humano, Universidad Autónoma de Nuevo León, México. Contacto: raul.lopezest@uanl.edu.mx ORCID: https://orcid.org/0000-0002-5534-8827

RESUMEN

Se analiza la experiencia digital en la educación para adultos mayores frente al Covid-19. Para ello se examinan aquellos elementos que podrían favorecer la continuidad de estos programas a distancia. Se tomó como estudio de caso el Programa Universidad para los Mayores UANL. En la conclusión se destaca que la experiencia digital durante la pandemia fue exitosa, no obstante en la consideración de una continuidad del programa se deberán tomar en cuenta factores de riesgo asociados a los factores del entorno, los factores técnicos: educación e informática y el interés en educación presencial.

PALABRAS CLAVE: Educación, Educación a distancia, adultos mayores, Nuevo León, COVID-19.

ABSTRACT

The digital experience in education for older adults compared to Covid-19 will be analyzed, for which those elements that could favor the continuity of these distance programs are examined. The UANL University for the Elderly Program was taken as a case study. The conclusion highlights that the digital experience during the pandemic was successful, however in considering a continuity of the program, risk factors associated with environmental factors, technical factors: education and information technology, and interest should be taken into account. in classroom education.

KEY WORDS: Education, Distance education, older adults, Nuevo León, COVID-19.

INTRODUCCIÓN

Este proyecto de investigación busca analizar la experiencia digital de adultos mayores frente al Covid-19. Para ello se tomará como estudio de caso el Programa Universidad para los Mayores UANL. Con esta intención en las páginas siguientes se buscará problematizar esta temática, que además de ser sugestiva, es actual y cuyos resultados permitirán identificar y esclarecer un el avenir de la educación para adultos mayores.

Es seguro que hoy en día sea más claro el cliché de que nada es igual a la situación anterior: El Covid-19 llegó para cambiar todos los escenarios.

Al mismo tiempo los cambios suscitados nos muestran que las sociedades han comenzado a exigir la no paralización por el virus y un aprendizaje para enfrentar la pandemia y un futuro todavía incierto. En este contexto de transformación acelerada en todos los ámbitos, un sector que fue obligado a responder a la crisis fue el de la educación. Existe consenso entre sus actores de que la formación educativa debe continuar y los sistemas educativos no pueden detenerse o postergarse.

Debido a esto se han desplegado grandes esfuerzos y estrategias para implementar vías de educación virtual en poco tiempo y así se tuvo que migrar a una educación no presencial en los últimos meses abordando nuevas maneras de enseñar y aprender a distancia.

En esta situación el Covid-19 obligó con urgencia a repensar nuestro modo de vida. De aquí surgieron cuestionamientos acerca de cómo seguir con los sistemas educativos durante la pandemia (*Ferrante, 2020*).

Esto suscitó grandes desafíos. Ante el cierre de centros educativos para evitar la propagación del virus se formularon cuestionamientos acerca de la preparación de actores e instituciones

para su inserción en la educación a distancia *(Kemelmajer, 2020).*

La crisis actual nos ha mostrado las grandes dificultades en lo social y las grandes brechas digitales en relación al acceso y la ausencia o frágil alfabetización digital de gran parte de los docentes y estudiantes. A esto debe sumarse el hecho de que lo virtual es diferente y debe pensarse como otra lógica *(Ferrante, 2020).*

Bien que la expansión del Covid-19 obligó a la adopción de tecnologías de la comunicación y que la digitalización de la educación dejó de ser una opción y se convirtió en una necesidad para las instituciones es imprescindible mencionar que el uso de la tecnología en la educación a distancia no implica la migración al modelo virtual *(Atarama, 2020).*

A lo anterior deberá agregarse que los docentes y administraciones han tenido que adaptar sus planes de estudio a la educación a distancia, para continuar con el proceso de enseñanza-aprendizaje *(Semana, 2020).*

Así, la actual situación presenta un panorama en donde convergen nuevas propuestas para los actores de la educación *(Silva, 2020)*

Uno de los retos a los que se tuvo que hacer frente ante lo imprevisto, fue el reaccionar rápido e implementar sistemas digitales para suplir lo que se realizaba en el modo presencial para continuar con la labor educativa *(Silva, 2020).*

También, hubo otros desafíos relacionados con el cambio urgente, entre ellos, la posibilidad de acceder a un entorno virtual para la educación en línea, es decir, la posibilidad de que los estudiantes pudieran conectarse desde otros ámbitos *(Kemelmajer, 2020).*

Según el World Economic Forum, sólo alrededor del 60 % de la población mundial tiene acceso a la red (López, 2020). Asimismo, el confinamiento obligó a la adopción de una modalidad virtual para estudiantes y docentes que reveló una brecha digital *(López, 2020).*

Lo anterior mostró que la mayoría de las escuelas no estaban preparadas para enfrentar el acceso desigual a Internet. Situación que es tan sólo uno de los muchos problemas de nuestro sistema educativo a nivel global *(López, 2020).*

De hecho la mayoría de los centros educativos no han puesto en marcha sistemas virtuales en un sentido amplio. Lo que ha sucedido es la implementación de clases con mediación de tecnologías a distancia. Esto indudablemente difiere de una didáctica de lo virtual que implica otros estilos de enseñanza aprendizaje *(López, 2020).*

En pocas palabras la crisis de la pandemia está exigiendo urgentemente a la escuela responder a "un desafío con el que desde hace años la educación viene lidiando: qué hacer con ese huracán llamado digitalización" *(López, 2020).*

Las aseveraciones anteriores bien que son válidas para la educación durante la pandemia actual, adquieren un matiz de ciertamente similar a lo que sucede en el ámbito de la educación para los adultos mayores. En este caso, las instituciones educativas dedicadas a la educación de los adultos mayores, ante la situación de crisis, tuvieron que poner en marcha estrategias de educación a distancia con la finalidad de que no se perdiera el semestre lectivo en el que estaban inscritos *(Fuerte, 2020).*

Esta estrategia indudablemente representó un reto mayúsculo, sobre todo para esta generación

que creció fuera de entornos virtuales caracterizados por el internet y tecnologías virtuales *(Fuerte, 2020).* Esta situación evidentemente es diferente a la de la generación actual quien efectúa muchas de sus acciones cotidianas utilizando las nuevas tecnologías de la comunicación e información *(Fuerte, 2020).*

De aquí entonces la interrogante de cómo se han adaptado los adultos mayores ante el reto de la actual pandemia, sobre todo en lo relativo a los programas de educación que en muchos casos se sigue en Universidades para los Mayores (Fuerte, 2020).

Y que en algunos casos han tenido que cerrar sus puertas desde hace unos meses, aunque en otros casos han mantenido actividades durante la cuarentena a través del correo electrónico y servicios digitales a través de los cuales se han sostenido servicios de docencia. Uno de los casos de los cuales se dispone de información es el de la Universitat per a Majors (Universidad para Mayores) de la Universitat Jaume I (UJI), en Castellón de la Plana, España *(Fuerte, 2020).*

En este programa se continúan realizando los mismos esfuerzos educativos anteriores a la pandemia, aunque ahora utilizando medios remotos de emergencia para sus estudiantes mayores de 55 años. Para ello, la UJI implementó el Campus Virtual Sénior, habilitando un espacio y continuar virtualmente el ciclo escolar. Con esta acción se garantizó el acompañamiento al adulto mayor durante la crisis sanitaria con la participación del equipo docente y los representantes de los estudiantes quienes iniciaron reuniones virtuales para atender las necesidades educativas relacionadas con la docencia online a través del Aula Virtual de la UJI. Es importante agregar que el aprendizaje en el Aula Virtual depende del propio estudiante, quien asume un rol activo reproduciendo las características del aula presencial.

Paralelamente, otro de los casos significativos de continuidad de su programa educativo es el de la universidad de los mayores ofrecido por la UANL. Este programa[4] ; está basado en la perspectiva del envejecimiento exitoso, desarrollada por Engler y Peláez (2002), representa un espacio académico al que tienen acceso personas de 55 años o más con categoría de estudiantes regulares de la UANL[5] . Hasta la fecha se puede considerar al programa para adultos mayores de la UANL como una experiencia consolidada, en la promoción de la educación de población adulta en el ámbito internacional[6] . Se trata de una estrategia en vías de fortalecerse[7] . *(Silva y López, 2014)* .

4 Se trata de un programa que contiene un diplomado de cuatro semestres y cursos en diferentes áreas del conocimiento. Desde su creación en 2011 este programa ha recibido a nueve generaciones en su diplomado, a cada una de las cuales han asistido 30 alumnos, en tanto que 235 personas han asistido a cursos de educación continua.

5 Muchas sociedades están prestando atención al rápido incremento de la población en edad avanzada, sobre todo en los países en vías de desarrollo, donde se está envejeciendo a un ritmo más rápido que en las naciones industrializados (National Institute on Aging, 2001; Didimo y Vela, 2005). En México la transición demográfica ha implicado el envejecimiento poblacional, donde las personas de 60 años o más constituyen el14% de la población total, situación debida al descenso de la fecundidad y la mortalidad y al aumento de la esperanza de vida. Para el año 2050 esta población alcanzará el 28% (Ham, 2003). Estas cifras indican los esfuerzos que deben realizarse en la educación media superior y superior para ofrecer oportunidades a esta población que anteriormente era atendida solo parcialmente.

6 Véanse los trabajos reportados en la Universidad de Salamanca (1999): Encuentros Nacionales de Programas Universitarios para Personas Mayores; Universidad de Alicante: Actas del IV Congreso Iberoamericano de Universidades para Mayores (2011); Universidad de Zamora (2004): Encuentros Nacionales de Programas Universitarios para Personas Mayores; y Universidad de Valladolid (2011): Jornadas sobre Asociacionismo en los Programas Universitarios de Mayores.

7 Hasta el 2013 el programa Universidad para los Mayores registró un incremento en la demanda. En la primera generación hubo 39 interesados; en la segunda, 55; en la tercera y actual generación, 75. Esto demuestra el interés creciente por el programa, aunque sólo se aceptan 30 estudiantes por generación. En cada una de ellas la proporción de hombres y mujeres se ha mantenido con pequeñas variaciones: 30% hombres y 70% mujeres. Las edades en los tres grupos van de los 55 a los 69 años. Puede agregarse a estas cifras que la deserción escolar fue mínima; la mayor incidencia se debió a motivos de salud y de trabajo. Desde el punto de vista de los estudiantes se ha constatado, por medio de encuestas internas, una satisfacción explícita en los cursos del diplomado, situación que confirma resultados de investigación obtenidos por Arnay, Marrero y Fernández (2011).

Estos casos fueron significativos, dado que durante la pandemia se cerraron universidades y centros educativos en todo el mundo. En esta situación estos programas han tenido que también suspender sus actividades presenciales, y con ello, uno de los pilares de los programas educativos para adultos mayores *(Fuerte, 2020)*

En el caso de la UANL hubo la intención explicita de continuar sus actividades académicas en forma virtual durante la pandemia Covid-19. Para ello se puso en marcha un equipo técnico quien creó sesiones de capacitación al equipo docente y administrativo, para el uso de la plataforma de Zoom. Estas sesiones fueron realizadas de forma virtual para los profesores y para los estudiantes que quisieran conectarse durante el confinamiento. Asimismo, con esta plataforma, los responsables administrativos monitorearon la carga académica y la efectividad de este sistema.

Estos casos son importantes ya que la continuidad a estos programas, aún frente a una crisis sanitaria a nivel mundial, es fundamental para apoyar a la población adulta mayor que está creciendo a pasos acelerados. De aquí que los programas para adultos mayores sean más importantes que nunca en los próximos años.

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN.

Tomando en cuenta lo anterior, esta investigación buscó responder a dos interrogantes centrales: ¿Cuál fue la experiencia digital de adultos mayores frente al Covid-19?. Es importante destacar que en relación a este programa, vale la pena interrogarse acerca de los cambios ocurridos durante la actual crisis de salud. Al mismo tiempo, concomitantemente es importante interrogarse, a partir de la experiencia vivida, acerca del posible escenario en la continuidad de este programa. Los resultados serán de enorme utilidad para prever posibles escenarios futuros de la educación para los adultos mayores que siguen cursos en las universidades y en otras instituciones educativas.

ESTRATEGIA METODOLÓGICA

Para el abordaje de estas interrogantes del trabajo se expondrá la experiencia de la Universidad Autónoma de Nuevo León en la educación de adultos mayores así como los posibles escenarios futuros para esta población. Al mismo tiempo que el conocimiento de esta experiencia permitirá, desde el punto de vista prospectivo, prever la posible orientación de estos programas y con ello adelantar acciones que deberán realizarse en el futuro.

Esta investigación seguirá un enfoque hipotético deductivo. Para la primera pregunta se abordará una perspectiva transversal, ex postfacto, con una muestra que abarca la totalidad de la generación actual de estudiantes de la Universidad de los Mayores que han vivido la pandemia, así como una muestra de docentes del programa.

Para ello se aplicarán dos encuestas incluidas en la Evaluación de Programa Virtual con 25 reactivos cada una de ellas (se incluyen en el anexo). La primera fue dirigida a estudiantes actuales de Programa; en tanto que la segunda se administró A profesores. Estas encuestas se realizaron durante la primera semana del mes de junio 2020.

El equipo de investigación estuvo constituido por la Directora del Programa Luz Amparo Silva Morín, quien fungió como responsable y con la participación de la Dra. Luz Alejandra Escalera Silva y del Dr. Raúl Eduardo López Estrada, docentes-investigadores de la Facultad de Trabajo Social y Desarrollo Humano de la UANL, quienes fungieron como asesores de investigación. La información resultante del proyecto de investigación fue procesada con el paquete de

información estadística: SPSS para el tratamiento de datos cuantitativos.
Se previeron dos entregables de esta investigación: un artículo publicable en una revista arbitrada e indexada, en donde se consignen los resultados de la investigación. Asimismo, se consideró la realización de una mesa redonda para la discusión de los resultados con la participación de expertos, en las instalaciones de la Universidad para los Mayores de la UANL.

RESULTADOS: LA EXPERIENCIA DIGITAL DE LOS ADULTOS MAYORES DEL PROGRAMA UNIVERSIDAD PARA LOS MAYORES DE LA UANL ANTE EL COVID-19.

La población entrevistada está formada por 61 alumnos del Programa Universidad para los Mayores con edades entre 55 y más de 80 años. La información obtenida muestra que el grupo más grande representó 41% del total, con edades entre 60 y 64 años; después, el grupo entre 65 y 69 años de edad 21% de los casos; en seguida, el grupo entre 55 y 59 años agrupó al 15% de los casos. Sumados totalizaron 77%.

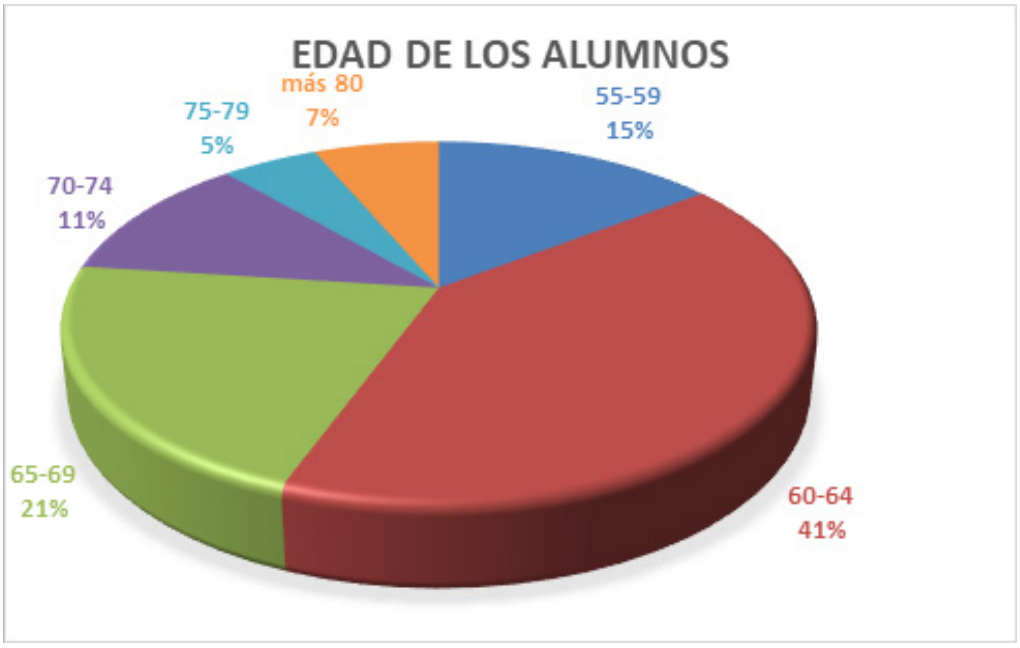
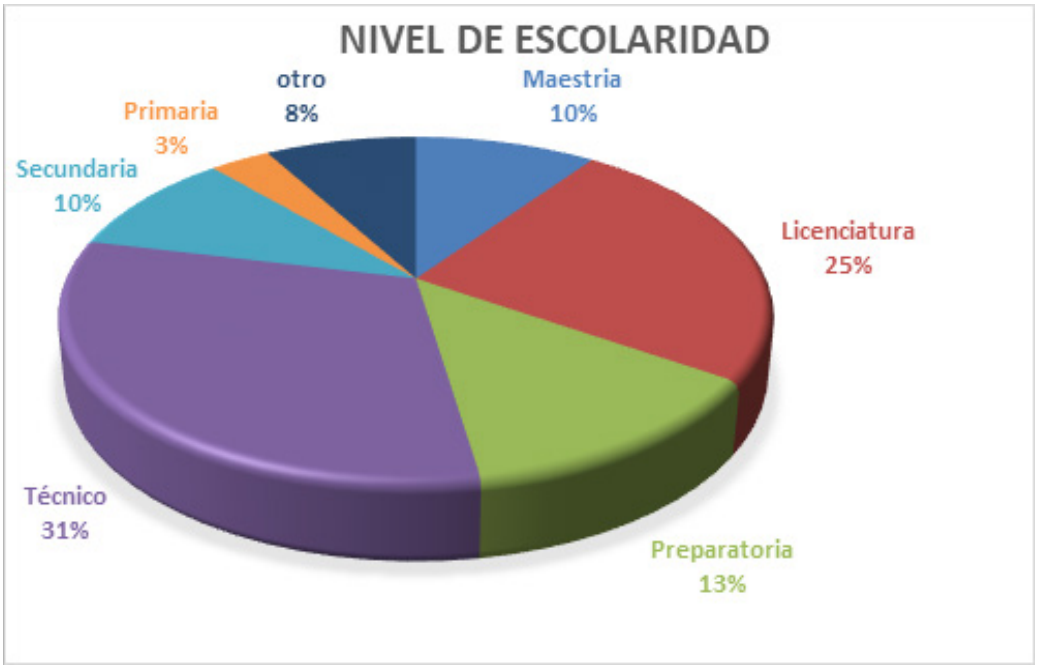


Ilustración 1. (Elaboración propia)

En el grupo entrevistado es notable el alto número de años de escolaridad si lo comparamos con el promedio nacional que es de 7 años. En la siguiente gráfica, se puede observar que el nivel medio superior constituido por Preparatoria y Educación Técnica, significó el 44 % (12 años de escolaridad) ocupando el lugar más importante; seguido por la Licenciatura y Maestría 35 % (17 y 19 años al menos de escolaridad). Posiciones más modestas fueron ocupadas por: Secundaria 10%, otro 8% y en último lugar Primaria con 3%.



De los datos anteriores se observa que el nivel de escolaridad de los alumnos entrevistados es muy heterogéneo, lo cual a su vez indica el enorme reto para la institución de ofrecer una educación para estudiantes de diferentes niveles. Esto es importante cuando se sustituye la educación presencial por la educación a distancia mediada por la informática.

En estos resultados es sorprendente el dato de cuantos estudiantes viven solos (33%). Asimismo, también es notable en número de estudiantes que únicamente vive con el esposo(a) 23%. Otras situaciones indican relaciones familiares más amplias: 44% vive con esposa e hijos, hijos, mamá y o hermanos.

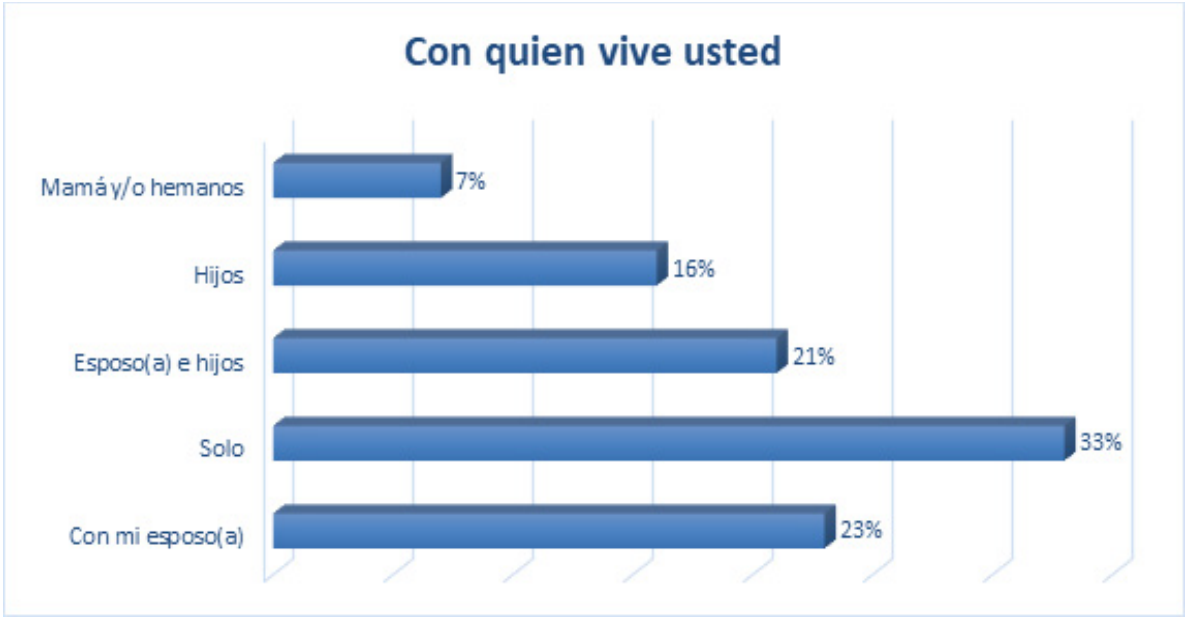


Ilustración 3 (elaboración propia)

Con quien vive el adulto mayor es de suma importancia por las necesidades de ayuda para cursar de manera virtual sus clases. El 33% vive solo, el 23% vive con su esposo (a), el 21% vive con su esposo(a) e hijos, el 16% vive solo con los hijos y el 6% restante vive con su mamá y/o con hermanos. En este caso, la información obtenida muestra que los estudiantes que viven solos

y con la esposa conjuntamente fueron más de la mitad.

¿Como se ha sentido en su casa durante la Pandemia?

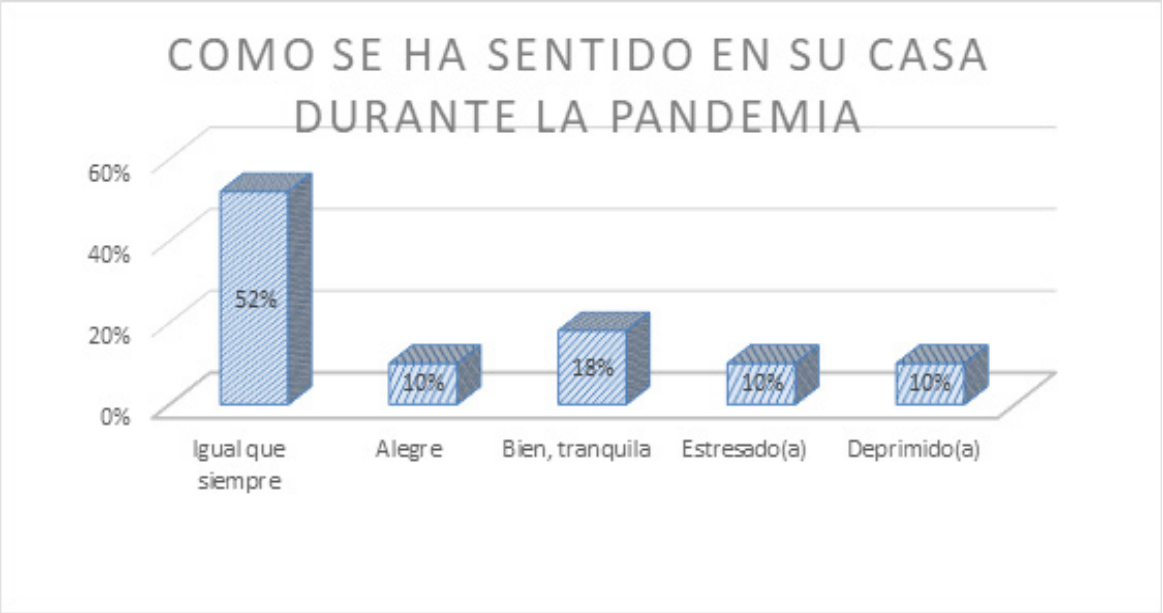


Ilustración 4 (elaboración propia).

En cuanto al estado de ánimo de los alumnos durante la pandemia, el 52% se sintió igual, el 10% se sintió alegre, 18% manifestaron sentirse bien, tranquilo (a), 10% deprimido (a) y 10% estresado (a). Sumando estos porcentajes, el 80% de los alumnos se ha sentido con buen estado de ánimo en su casa, el resto tuvo otros estados de ánimo menos positivos.

El estado de ánimo es un factor sumamente importante cuando se trata de la educación presencial, pero es todavía más importante cuando refiere a la educación a distancia de adultos mayores. Varios factores deben considerarse durante la estancia en casa durante la pandemia: el estado de salud (existencia de enfermedades crónico-degenerativas, la compañía de familiares, el estrés y/o depresión, entre otros. En el caso que nos ocupa la gran mayoría manifestó sentirse bien y solo el 20% de los encuestados manifestó estrés y depresión. A pesar de este dato, bajo en comparación con el porcentaje de aquellos que no manifestaron problemas, es importante considerar que periodos prolongados de confinamiento pueden tener una incidencia negativa y podrían eventualmente provocar un aumento de este número.

El tiempo que los alumnos consideran correcto para tener las sesiones digitales

Esta pregunta fue formulada con la intención de obtener información que permita reorientar el programa. En las respuestas el 83% manifestó 2 horas, 12% una hora y 5% tres horas. Aquí indudablemente deben considerarse la edad de los estudiantes 41% del total, con edades entre 60 y 64 años; después, el grupo entre 65 y 69 años de edad constituyó el 21% de los casos; en seguida, el grupo entre 55 y 59 años agrupó al 15% de los casos. Sumados totalizaron 77%.

Ilustración 5 (elaboración propia).

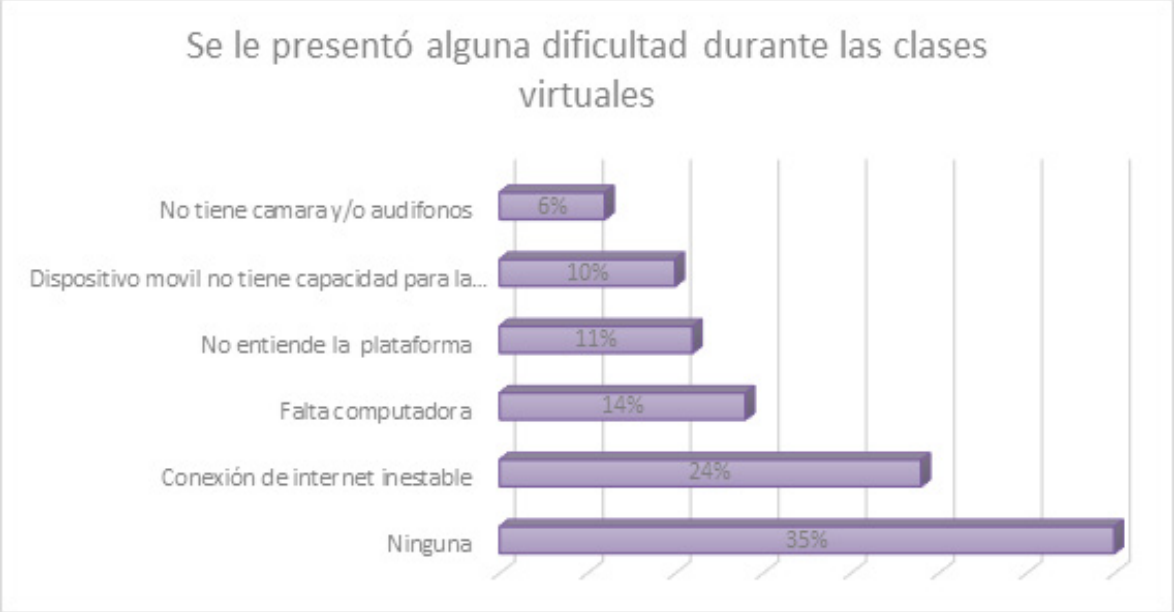


Ilustración 6 (elaboración propia)

Las dificultades que manifestaron los alumnos el 54% fueron de carácter técnico, distribuidos así: para el 24% la conexión de internet era inestable, al 14% le falta computadora, 10% su dispositivo móvil no tiene capacidad para la plataforma y 6% no tiene cámara web y/o audífonos. El 35% no tuvo problemas, pero el 11% no entiende la plataforma cabe aclarar que esta cifra casi coincide con el 12% que contesto que las clases no se llevaron de manera satisfactoria. Asimismo, cuando se formuló la pregunta de si necesitó ayuda para ingresar a las clases virtuales, el 51% de los alumnos manifestó no necesitarlas.

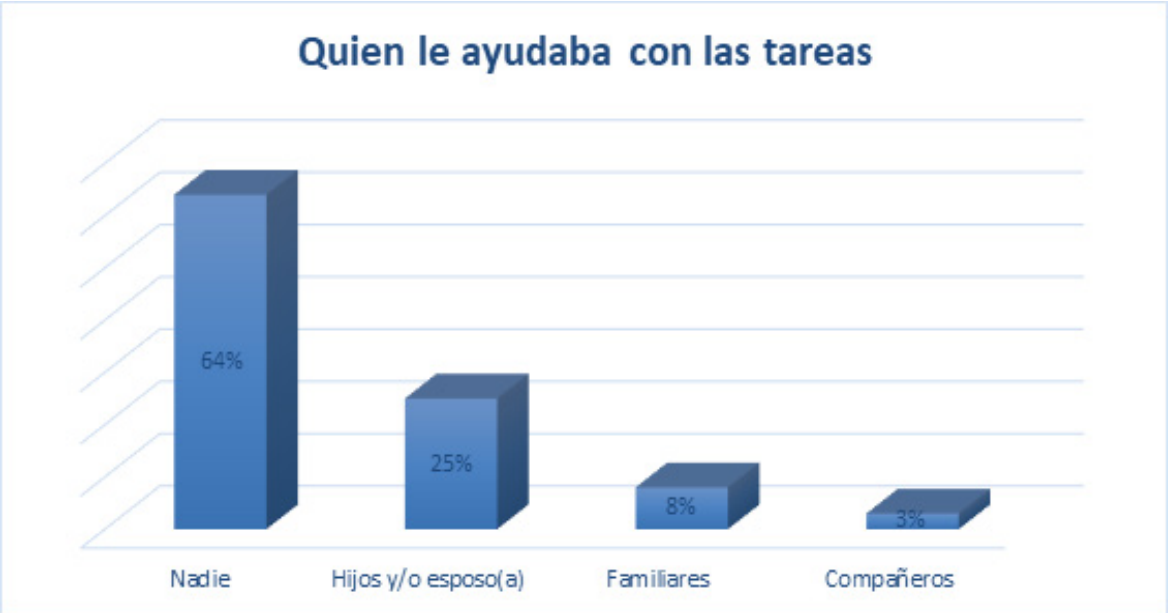


Ilustración 7 (elaboración propia).

La mayoría de los alumnos un 64% manifestó no necesitar ayuda para realizar y enviar las tareas, los que necesitaron ayuda son apoyados por la familia, 25% por hijos y/o esposo y 8% por otros familiares y solo 3 fueron apoyados por compañeros.

Alta escolaridad

Ilustración 8 (elaboración propia).

En la pregunta "Cómo podríamos ayudarle a tener un mejor desempeño en sus clases virtuales" los alumnos han manifestado que se han sentido apoyados y quieren seguir siéndolo pues el 41% opina que está muy bien como se ha llevado el curso, otro 23% solicita se le impartan cursos de capacitación sobre el uso de las plataformas y el 13% solicitan les envíen con anticipación

material del tema, tareas, presentaciones, también solicitan más orden en la participación de los alumnos durante las sesiones digitales.

Ejemplos de respuestas textuales de los alumnos: "Estas clases fueron posible gracias a la colaboración y disposición del personal", "Su asesoría ha sido muy útil", "Contamos con todo su apoyo"," Las clases están bien". Otras respuestas fueron "Explicar cómo funcionan las plataformas", "Orden al participar, tiempo al interactuar, no interrumpir al compañero", "Cerrar los micrófonos"

DE SER NECESARIO ESTARIA DISPUESTO A USAR OTRA PLATAFORMA

Si está dispuesto a usar otra plataforma (88.5%)	No está dispuesto a usar otra plataforma (11.5%)
Para estar al corriente con las clases y no interrumpir el semestre.	Con el actual tuvimos buenos resultados
Aprender y actualizarse.	Ya me familiarice con la actual. y empiezo a entenderla
Mientras sea necesario.	
Sean disposiciones oficiales.	
Mantenernos activos.	
Que nos capaciten.	
Si otra más simple.	
Es un compromiso, tenemos que adaptarnos a la situación.	

(Elaboración propia)

CUÁL HA SIDO SU EXPERIENCIA DIGITAL DURANTE EL COVID-19

88% de los alumnos con experiencia agradable	12% de los alumnos con experiencia no agradable
Novedosa, gratificante	Batallo es difícil.
De aprendizaje y enriquecedora.	Cansada y estresada por desconocer.
Agradable y entretenida.	Triste por no poder salir, no ver a la familia.
Todo un reto.	Triste por no poder salir, no ver a la familia.
Aprendí el uso de las plataformas.	
Sin problemas.	
Satisfecha por la experiencia.	
Experiencia nueva.	

(Elaboración propia).

Ante la pregunta de si considera que la clase virtual se llevó a cabo de manera satisfactoria el 88% respondió que sí.

Opinión de los profesores sobre los resultados obtenidos en el semestre enero-junio del 2020.

La encuesta se aplicó a profesores de segundo semestre que imparten las materias de: Nutrición en la edad adulta; Tardes en los museos de Nuevo León; Historia y Geografía de Nuevo León. Así también participaron 4 profesores de cuarto semestre con las materias de: Literatura; Envejecimiento exitoso: el nuevo arte de vivir la tercera edad; Aprender a ver los

estilos arquitectónicos, y Desarrollo Humano.

El 100% de los profesores manifestaron que los alumnos están interesados en la materia que les han impartido. En relación al Nivel de conocimiento del grupo sobre cada materia fue considerado suficiente para el 75% de los profesores y elevado para el 25% restante.
A la pregunta: durante la clase invita a los alumnos al debate sobre las cuestiones explicadas. El 87.5% respondió que frecuentemente y el 12.5% dijo que pocas veces.

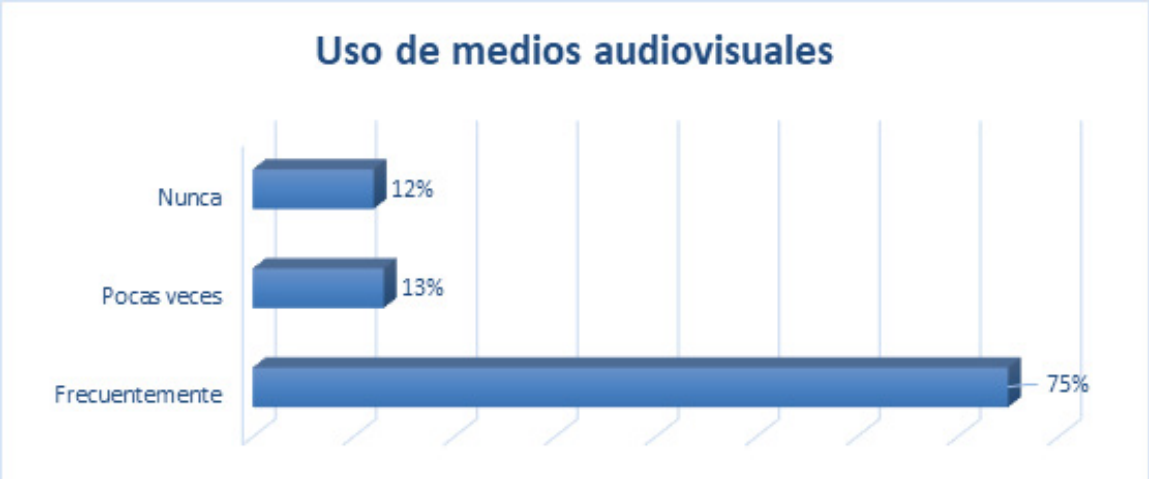


Ilustración 9 (elaboración propia).

A la pregunta si para impartir su materia hace uso de medios audiovisuales tales como diapositivas, videos, audios, etc. Los profesores contestaron de la siguiente manera: 75% lo usa frecuentemente, 13% pocas veces y 12% nunca. Todos los profesores (100%) opinan que el alumno sigue con facilidad las explicaciones, por lo tanto todos ellos consideran que no necesitan una formación previa más alta para continuar con las clases y que los alumnos se han integrado adecuadamente a la universidad.

Considera que las clases virtuales se dieron de manera satisfactoria: el 88 % de los profesores manifestó que si. Los profesores expresaron que la razón para dar esta respuesta sobre las clases virtuales en donde se buscaron estrategias accesibles para impartir la materia, además de la motivación y el empeño de los alumnos para realizar las actividades programadas, revisar el material en Power Point, buscar información sobre la materia y así cumplir con las tareas. También utilizaron correo electrónico, teléfono video llamada grupos cerrados de face book y whats app.

En relación a la opinión sobre las clases virtuales por Zoom, la mayoría de los profesores manifestaron que fue buena, muy buena, excelente, amigable, interactiva y agradable. El 100% de los profesores están dispuestos a utilizar otra plataforma para continuar las clases virtuales mientras dura la contingencia. Expresaron que como docentes están dispuestos a usar cualquier herramienta y actualizarse, seguir activos y avanzar, para estar en constante comunicación con los alumnos.

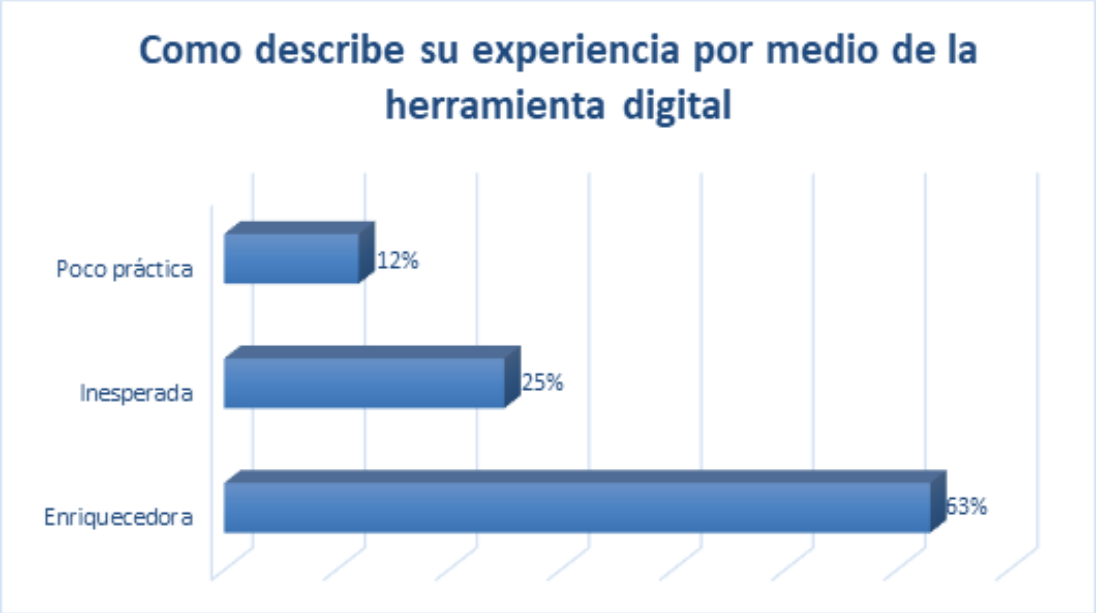


Ilustración 10 (elaboración propia).

La experiencia por el uso de la herramienta digital fue expresada por los profesores de la siguiente manera: Para el 62.5 % es enriquecedora, para el 25% inesperada y para el 12.5% poco práctica.

En cuanto a los objetivos establecidos en los programas de cada materia, el 75% de los profesores manifestó que si se cumplieron y para el restante 25% se cumplieron algunos.

DISCUSIÓN

En las páginas que siguen se abordará inicialmente la experiencia digital en la educación para adultos mayores frente al Covid-19 en el caso de la Universidad para los mayores de la UANL. Posteriormente se examinarán aquellos elementos que podrían favorecer la continuidad de este programa por medios virtuales y a distancia.

En relación a la experiencia digital, la información obtenida de los 61 estudiantes entrevistados reportó que la edad del mayor grupo osciló entre los 60 y 64 años (41% del total), esto casi coincidió con el nivel de escolaridad que fue de 44% educación media superior. Aunado a esta situación, también fue notable observar que otra parte del grupo tiene Licenciatura y Maestría 35 % (17 y 19 años al menos de escolaridad). De aquí se desprende que se trata de un grupo con una escolaridad alta, situación que refuerza lo dicho, si la comparamos con la media nacional que es de 7 años.

Cuando se interrogó acerca de con quien viven, sorprende el dato de cuantos estudiantes viven solos (33%). Asimismo, también es notable el número de estudiantes que únicamente vive con el esposo(a) 23%. Conjuntamente fueron más de la mitad. Otras situaciones indican relaciones familiares más amplias: 44% vive con esposa e hijos, hijos, mamá y o hermanos. Estos datos son de suma importancia por las necesidades de ayuda para cursar sus clases de manera virtual.

En cuanto al estado de ánimo de los alumnos durante la pandemia, la gran mayoría mantuvo un buen estado de ánimo en su casa. Esta situación es un factor sumamente importante cuando se trata de la educación presencial, pero es todavía más importante cuando refiere a la educación a distancia de adultos mayores. Varios factores deben considerarse durante la estancia en casa

durante la pandemia: el estado de salud (existencia de enfermedades crónico-degenerativas, la compañía de familiares, el estrés y/o depresión, entre otros. En el caso que nos ocupa solo una quinta parte de los encuestados manifestó estrés y depresión. A pesar de este dato, bajo en comparación con el porcentaje de aquellos que no manifestaron problemas, es importante considerar que periodos prolongados de confinamiento pueden tener una incidencia negativa y podrían eventualmente provocar un aumento de este número.

Tomando en cuenta la experiencia durante la pandemia, es importante el dato del tiempo que los alumnos consideran correcto para tener las sesiones digitales. Esta pregunta fue formulada con la intención de obtener información que permita reorientar el programa en la eventualidad de que se continúe con esta modalidad. Al respecto la mayoría indicó 2 horas, respuesta en la cual debe considerarse la edad de los estudiantes que se ubica en gran parte en el intervalo de 60 y 64 años, pero también sus ocupaciones personales en el hogar. Asimismo, un elemento considerable es la naturaleza del Programa que originalmente solo previó cursos en el modo presencial.

Un dato clave para la comprensión de la experiencia digital durante la pandemia Covid-19, fueron las dificultades que manifestaron los alumnos para seguir sus cursos en línea. Al respecto, poco más de la mitad exteriorizó que los problemas se relacionaron con aspectos de carácter técnico: la conexión de internet inestable; la falta de computadora; su dispositivo móvil sin capacidad para la plataforma y la no disponibilidad de cámara web y/o audífonos. De manera paralela, la tercera parte del grupo manifestó que no tuvo problemas, sin embargo, algunos de ellos tuvieron dificultad para entender la plataforma. Coincidentemente, este grupo declaró que las clases no se llevaron de manera satisfactoria.

Frente a esta problemática, es necesario aclarar lo asombroso del hecho de que un poco más de la mitad expresó que no tuvo necesidad de ayuda para ingresar a las clases virtuales y enviar las tareas. No obstante, aquellos que asumieron necesitar ayuda, fueron auxiliados en una tercera parte por la familia y otros por diversos familiares y compañeros del diplomado. Una situación que podría explicar que el primer grupo no requirió ayuda fue la alta escolaridad de los estudiantes.

Por consiguiente, en relación a aquellos que requirieron ayuda, se señaló que a pesar de haber sido apoyados por la administración del diplomado y que además quieren que se continúe el soporte, ya que consideran que está muy bien como se ha llevado el curso, requieren cursos de capacitación sobre el uso de las plataformas, además del envío con anticipación de material sobre el tema, tareas y presentaciones. Adicionalmente, apuntaron la necesidad de un orden en la participación de los alumnos durante las sesiones digitales. Esto último es interesante porque es una situación que no se había presentado en sesiones presenciales. Ejemplos de respuestas textuales de los alumnos:

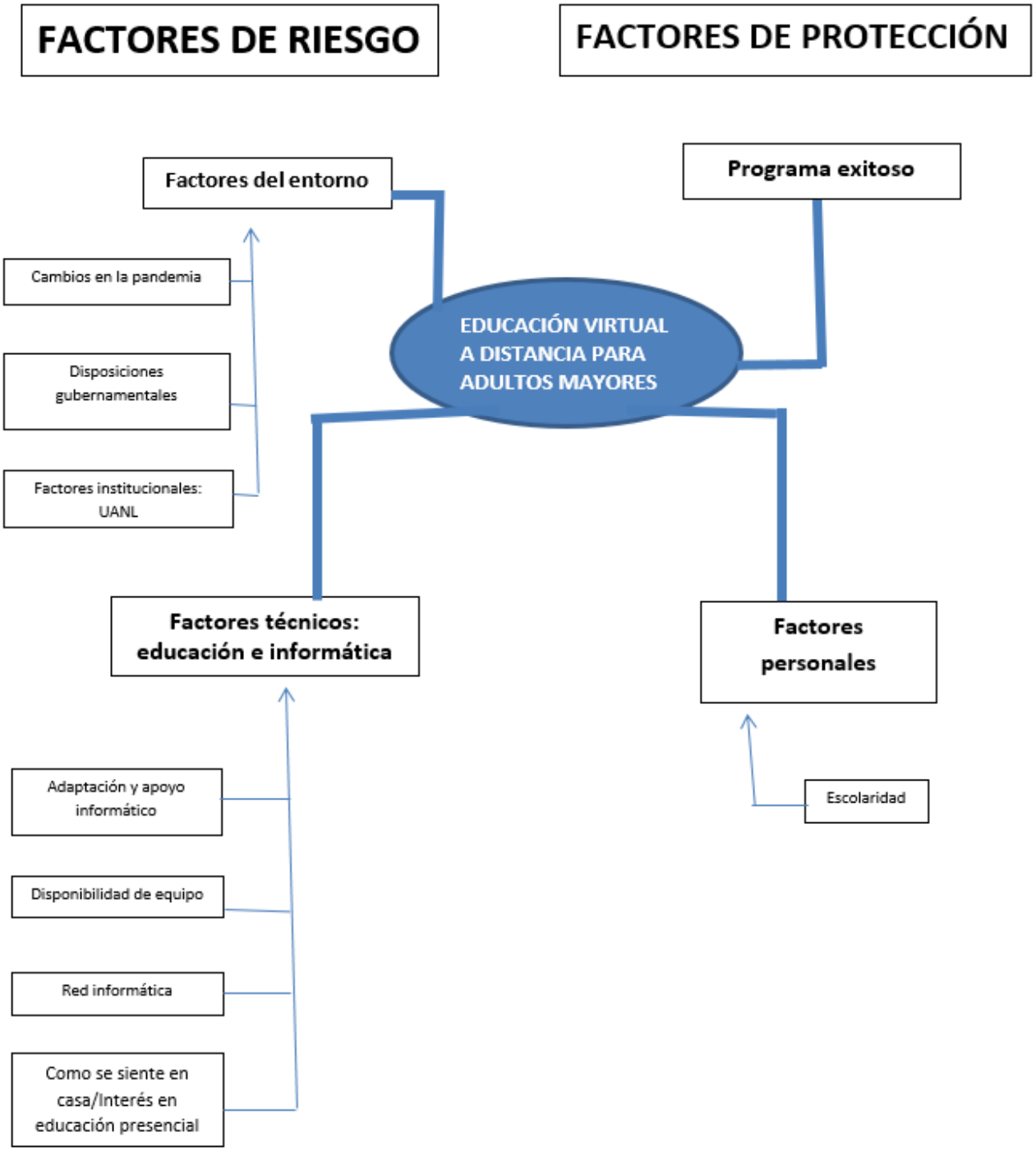
> "Estas clases fueron posible gracias a la colaboración y disposición del personal", "Su asesoría ha sido muy útil", "Contamos con todo su apoyo"," Las clases están bien". Otras respuestas fueron "Explicar cómo funcionan las plataformas", "Orden al participar, tiempo al interactuar, no interrumpir al compañero", "Cerrar los micrófonos"

A pesar de que la tercera parte del grupo manifestó que no tuvo problemas para el seguimiento de los cursos, la mayoría indicó que de ser necesario estaría dispuesto a usar otra plataforma diferente a Zoom. Se destacan dos situaciones en las respuestas: "aprender y actualizarse y aceptar el compromiso de adaptarnos a la situación". En el caso de estudiantes que no están dispuestos a usar otra plataforma se externó que "hubo buenos resultados....Ya me familiaricé

con la actual y empiezo a entenderla". ¿Qué se desprende de estas declaraciones? En términos generales se asume no ser refractario a la tecnología y la disposición de continuar un aprendizaje necesario en el mundo actual.

Ante la pregunta axial de "***Cuál ha sido su experiencia digital durante el covid-19"***, la respuesta de: novedosa y gratificante podría ser la respuesta generalizada en la mayoría de los estudiantes; aunque es importante no desdeñar que poco más de la décima parte de los encuestados expresó: "batallo, es difícil; cansada y estresada por desconocer; triste por no poder salir, no ver a la familia; deprimida. Estos resultados son interesantes y de cierta manera comprensible frente a la pandemia. En otra sección de este trabajo se ampliarán los comentarios.

A manera de síntesis en relación a la experiencia digital frente a la pandemia la mayoría de los estudiantes aceptó que la clase virtual se llevó a cabo de manera satisfactoria.



Factores de protección.

En relación a la segunda pregunta de investigación planteada para este trabajo: el examen de aquellos elementos que podrían favorecer la continuidad de este programa por medios virtuales y a distancia, es necesario mencionar que el abordaje de una prospectiva requiere la consideración de dos elementos fundamentales: el primero refiere a factores de protección en tanto que el segundo incluye factores de riesgo para la continuidad y un desempeño exitoso.

En relación a los factores de protección, son dos los podrían influir positivamente para la continuidad de la Universidad para los mayores: Por una parte, es imprescindible mencionar que en este caso se trata de un Programa exitoso y ya consolidado. Los resultados y las opiniones de los egresados así lo manifiestan. Al respecto, véase los documentos digitales de las graduaciones de ocho generaciones. Por otra parte, sin que sean menos significativos, los rasgos personales de los estudiantes que acceden al programa, son factores que contribuyen a la persistencia de la educación digital. En esta situación, destaca la escolaridad, que como fue apuntado es alta y permite el seguimiento de la comunicación digital.

Paralelamente a los factores de protección están los de riesgo. En este caso, se puede afirmar que el riesgo se hace referencia a diferentes acepciones, entre las cuales destaca la posibilidad de ocurrencia de un resultado negativo. Así, puede considerarse que el riesgo está inserto en la complejidad e incertidumbre de la sociedad actual. De aquí que su referencia conduce a aceptar una circunstancia detectable asociada con la probabilidad de estar expuesta a desarrollar un proceso. Breve, refiere a la probabilidad de ocurrencia de un evento dado…pero y he aquí lo interesante "un "determinante que puede ser modificado por medio de la intervención *(Belkis, 2011).*

Cuáles son los factores de riesgo para la continuidad de este programa por medios virtuales y a distancia? Hay dos factores importantes que podrían incidir en su persistencia: por una parte, los Factores del entorno; y por otra los Factores técnicos relacionados con la educación a través de la informática. En relación a los primeros, no está por demás aceptar que se trata de una circunstancia impredecible, derivada de la complejidad e incertidumbre de la sociedad actual sometida a los cambios que pueden ocurrir durante la pandemia Covid-19. No hay nada seguro, no se pueden hacer predicciones respecto al futuro de la pandemia. Es en relación a la posibilidad de ocurrencia de su amortiguamiento que se podrían prever los cambios en la educación. Solo en la medida en que si la pandemia continua existe el riesgo de una menor inscripción de estudiantes en el programa, dado que es no nuevo que estos se inscriben buscando la extensión de sus redes sociales. Se volverá sobre el tema en la última parte de este trabajo.

Asimismo dentro de los factores del entorno, es importante mencionar que las Disposiciones gubernamentales en relación a la educación influirán en las decisiones tanto personales de los que se inscriben en ese programa, como en las orientaciones institucionales de la UANL y más específicamente de la Universidad para los mayores. Actualmente las orientaciones del gobierno federal mexicano y las del gobierno estatal de Nuevo León han sido erráticas y cambiantes. No hay una definición y planeación que asegure como se desarrollarán los eventos. Lo único claro es que hasta el inicio de este mes de agosto 2020, la educación presencial se pondrá en marcha hasta que esté vigente el semáforo verde y cuando lo dispongan las autoridades estatales.

Factores de riesgo más cercanos a lo específico de este programa se relacionan con los Factores técnicos relacionados con educación a través de la informática: adaptación y apoyo (institucional, familiar y amigos); la disponibilidad de equipo informático y el recurso de disponibilidad personal de la Red para el acceso a la plataforma digital.

En relación a la adaptación y apoyo informático, se observó en los resultados de investigación, a pesar de que muchos estudiantes no requirieron ayuda para seguir sus cursos, muchos de ellos dependen del auxilio de otros para llevar a cabo la educación a distancia. Así, solo en la medida en que los estudiantes cuenten con este soporte podrán seguir con el programa. Asimismo, fue notable en la encuesta que en algunos casos no se disponía del suficiente equipo informático y de disponibilidad personal para el acceso a la Red, situación necesaria para comunicarse a través de la plataforma digital. Estas circunstancias se convierten en obstáculos para que estudiantes decidan no inscribirse en el Programa.

Un factor de suma importancia y quizás el de mayor peso dentro de los factores de riesgo es cómo los estudiantes se sienten en casa y su interés en la educación presencial. En relación al primero, a pesar de que la mayoría mantuvo un buen estado de ánimo en su casa, no deja de ser importante el hecho de que la quinta parte de los encuestados manifestó estrés y depresión, situación que anuncia en un caso prolongado de pandemia la agudización de estos padecimientos. En estas circunstancias el confinamiento elimina las relaciones sociales que buscan los adultos mayores cuando participan en un Programa como es el de la Universidad para los Mayores.

En este contexto es significativo citar el trabajo de Carmona, 2011, relacionado con el adulto mayor y que en este caso se relaciona íntimamente con la necesidad de acudir a la educación presencial. Para esta autora, el concepto de bienestar integral en el adulto mayor es el resultado de una combinación de factores fisiológicos que comprende la salud física del individuo; factores sociales que representan la participación del individuo dentro de la sociedad; factores mentales que refieren a la salud mental de individuo; factores económicos, relativos a su situación económica; y de factores personales, aquellas que constituye la percepción que el adulto mayor tiene de su felicidad. Con respecto a este último, diversos estudios han relacionado el bienestar personal con la actividad social del sujeto y su entorno (Herzog, Franks, Markus y Holmberg, 1998; Okun, Stock, Haring y Witter, 1984, citados en Carmona, 2011) donde la actividad social juega un papel determinante incrementando su autoestima y generando un sentimiento de bienestar hacia los cambios propios de la edad. De esta manera, las actividades sociales realizadas por el individuo dan significado a su existencia permitiéndole una integración plena en la sociedad, brindándole un sentido de pertenencia social generada por "la autoconciencia de ser socialmente aceptado y de la experiencia de sentirse incluidos en la corriente misma de la vida" (OMS, 1989, citado en Carmona, 2011).

Así de acuerdo a Carmona (2011) es fácil identificar a un adulto mayor que ha experimentado el bienestar personal por las características que posee como la sociabilidad, la seguridad en sí mismo, suelen ser personas positivas con su entorno y poseen cualidades que los ayudar a cumplir las metas que se han establecido en la vida y se perciben saludables, a diferencia de los adultos mayores que no ha experimentado dicho bienestar personal que suelen referir problemas de salud e infelicidad.

Por lo tanto, en el envejecimiento, la socialización de las personas mayores aporta considerables beneficios a su bienestar integral, al permitir la continuidad de la integración del individuo en la sociedad, al contrario del aislamiento y la soledad que influyen directamente en el riesgo de sufrir demencia a medida que se acentúan (Bessuk, Glass y Berkman, 1999 citado en Carmona 2011). La soledad ocasiona el mayor deterioro en los aspectos que comprenden el bienestar personal de los adultos mayores. Es esta situación, precisamente, la que está en el centro de los factores de riesgo para la continuidad de programas a distancia, sobre todo en el caso de la Universidad de los mayores de la UANL.

REFLEXIONES FINALES

Es posible aseverar que la estrategia digital aplicada por el Programa Universidad para los Mayores tuvo un resultado positivo para los estudiantes adultos mayores que experimentaron la continuación del semestre en línea. La adaptabilidad al mundo digital está relacionada con el nivel de escolaridad de los estudiantes, manifestando que los problemas más frecuentes con los que se encontraron fueron de carácter técnicos como la conexión de internet inestable; la falta de computadora; su dispositivo móvil sin capacidad para la plataforma y la no disponibilidad de cámara web y/o audífonos.

En lo que refiere al estado de ánimo de los estudiantes durante la pandemia, a pesar de que la mayoría de los estudiantes manifestaron mantener un buen estado de ánimo, no deja de ser importante el hecho de que la quinta parte de los encuestados manifestó estrés y depresión, situación que anuncia en un caso prolongado de pandemia la agudización de estos padecimientos, poniendo en riesgo el bienestar personal y la continuidad de los programas a distancia en el caso de la Universidad para los Mayores.

En este contexto, y a manera de propuesta, será necesario el desarrollo de redes de acompañamiento a distancia que garanticen el fortalecimiento del bienestar personal del estudiante adulto mayor durante este periodo de pandemia.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

ANUIES (2013), Educación continua. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. En línea en: http://www.anuies.mx/content.php?varSectionID=144

ANUIES y Secretaría de la Presidencia (s/f), Manual para la integración de personas con discapacidad en las instituciones de educación superior. México. En línea en: http://www.conadis.salud.gob.mx/descargas/pdf/2-manual-universidad-incluyente.pdf

Atarama, T. (5 de abril de 2020). La educación virtual en tiempos de pandemia. Recuperado el 29 de mayo de 2020, de Universidad de Piura: http://udep.edu.pe/hoy/2020/la-educacion-virtual-en-tiempos-de-pandemia/

Belkis, G. (2000), "Equidad, desarrollo y ciudadanía: una visión global", en: Equidad, desarrollo y ciudadanía, 3 al 7 de abril. LC/G. 2071(SES. 28/3). Capítulo 2. CEPAL. México

Carmona, S. (2011). "Envejecimiento Activo: La clave para vivir más y mejor". Editorial: Universidad Autónoma de Nuevo León. U.A.N.L. ISBN:978-607-433-574-3.

Castillo, D., & Vela, F. (2005). "Envejecimiento demográfico en México. Evaluación de los datos censales por edad y sexo, 1970-2000". Papeles de población, 11(45). Obtenido de https://rppoblacion.uaemex.mx/article/view/8705

Cortés, F. Consideraciones sobre la marginación, la marginalidad, marginalidad económica y Exclusión Social. Papeles de población, No. 047, pp. 71-84. México.

Engler, A., & Peláez, M. (2002). Más vale longevidad de un estudio en el Cono Sur. Obtenido de Banco Interamericano de desarrollo/ Organización Panamericana de salud: http://biblioms.dyndns.org/libros/Adulto%20mayor/M%C3%A1s_vale_por_viejo.pdf.

Ferrante, P. (abril de 2020). La educación virtual, más allá de la pandemia. Recuperado el 2020

de mayo de 28, de Perfil.com: https://www.perfil.com/noticias/opinion/coronavirus-educacion-virtual-mas-alla-pandemia-covid19.phtml

Fuerte, K. (17 de abril de 2020). ¿Cómo afecta la brecha digital a los adultos mayores? Recuperado el 28 de mayo de 2020, de Observatorio de Innovación Educativa: https://observatorio.tec.mx/edu-news/brecha-digital-adultos-mayores-exclusion-social

Gobierno de la República (2013), Plan Nacional de Desarrollo, 2013-2018. México: Diario Oficial de la Federación. En línea en: http://pnd.gob.mx/

Ham, R. (2003). El envejecimiento en México. El siguiente reto de la transición demográfica. México: Porrúa y El Colegio d ela Frontera Norte.

INEGI (2013), Censo de población y vivienda México, 2010. Aguascalientes: Instituto Nacional de Estadística, Geografía e informática. En línea en: http://www.censo2010.org.mx/

Kemelmajer, C. (9 de abril de 2020). Educación en tiempos de pandemia: consejos de especialistas para enriquecer las aulas virtuales. Recuperado el 28 de mayo de 2020, de https://www.conicet.gov.ar/educacion-en-tiempos-de-pandemia-consejos-de-especialistas-para-enriquecer-las-aulas-virtuales/

Laparra, M., Gaviria, M. y Aguilar, M. (1998), "Aproximaciones a la exclusión social", en: Hernández J. y M. Olza (Eds.). La exclusión social: Reflexión y acción desde el Trabajo Social, pp.19-50. Pamplona: Eunate.

López, N. (15 de abril de 2020). Educación e inequidad virtual en tiempos de Pandemia. Recuperado el 28 de mayo de 2020, de La Izquierda Diario: http://www.laizquierdadiario.com/Educacion-e-inequidad-virtual-en-tiempos-de-Pandemia

Medina, T. (2013), Materiales para elaborar la conferencia: calidad de vida y bienestar subjetivo de los adultos mayores. Murcia: Facultad de Trabajo Social de la Universidad de Murcia.

Minujin, A., "Vulnerabilidad y Exclusión Social en América Latina", en Bustelo, E. y Minujin, A. (Editores), Todos entran. Propuesta para sociedades incluyentes, Unicef-Santillana, Bogotá, 1998. págs. 163-165.

National Institute on Aging (2001). "World's Older Population Growing by Unprecedented 800,000 a Month", en: NIH News Release. En línea en: http://www.nia.nih.gov/news/pr/2001/1213.htm.

Paniagua, M. (2010), "Los otros frente a nosotros: la integración de las personas con discapacidad como un derecho humano", en: Martha Vergara Fregoso. Desarrollo humano y diversidad. Cuadernos temáticos de investigación educativa para el desarrollo humano, pp. 57-72. Guadalajara: Red de Posgrados de Educación/ Consejo Estatal de Ciencia y Tecnología de Jalisco.

Puerta, A., Marrero J. y Fernández, E. (2011), "¿Por qué está satisfecho el alumnado de la Universidad para Mayores? Un análisis comparativo con el alumnado de la Licenciatura de Pedagogía", en: IV Encuentro Iberoamericano de Universidades para Mayores, Vol. I. Alicante: Asociación Estatal de Universidades para los Mayores.

Red Experimento Latam. (03 de abril de 2020). Desafíos y oportunidades para la educación virtual en tiempos de cuarentena. Recuperado el 28 de mayo de 2020, de Red STEM Latinoamérica:

https://experimento.lat.siemens-stiftung.org/desafios-y-oportunidades-para-la-educacion-virtual-en-tiempos-de-cuarentena/

Saraví, G. (2009), Transiciones vulnerables, juventud, desigualdad y exclusión en México. México: CIESAS.

Semana. (04 de abril de 2020). Recuperado el 28 de mayo de 2020, de Columna Educación: https://www.semana.com/educacion/articulo/cinco-casos-exitosos-de-educacion-virtual-en-medio-de-la-pandemia/663599

Silva, L. A., & López, R. E. (2014). EDUCACIÓN DE ADULTOS MAYORES Y EN DIVERSIDAD. LA EXPERIENCIA DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN, MÉXICO. Revista Lugares de Educação, 30-48.

Silva, R. (10 de abril de 2020). Educación virtual en tiempos de la pandemia: ¿un nuevo paradigma? Recuperado el 2020 de mayo de 28, de Actualidad en psicología: https://www.actualidadenpsicologia.com/educacion-virtual-pandemia-nuevo-paradigma/

Tuirán, R. (1999). "Retos y oportunidades demográficas de México en el Siglo XXI", en: La situación demográfica de México. México: Consejo Nacional de Población. En línea en: http://conapo.gob.mx/publicaciones/Otras/Otras4/22.pdf.

Universidad Autónoma de Nuevo León (2012), Plan de Desarrollo Institucional UANL 2012-2020. En línea en: http://www.uanl.mx/sites/default/files/documentos/universidad/pdi-2020-26abril.pdf

Universidad de Alicante. (2011). Actas del IV Congreso Iberoamericano de Universidad para Mayores. Recuperado el 29 de mayo de 2020, de http://www.fimte.fac.org.ar/doc/21CIUUMM2011_tomo_II.pdf

Universidad de Salamanca. (1998). Encuentros Nacionales de Programas Universitarios para Personas Mayores. Recuperado el 28 de mayo de 2020, de http://www.aepumayores.org/es/contenido/ii-encuentro-nacional-de-programas-universitarios-para-mayores-alcal%C3%A!

Universidad de Valladolid. (2011). Jornadas sobre Asociacionismo en los Programas Universitarios de Mayores. Recuperado el 29 de mayo de 2020, de http://www.publicaciones.uva.es/UVAPublicaciones-12761-Generalidades-y-alta-divulgacion-Universidad-y-Cultura-Jornadas-sobre-Asociacionismo-en-los-Programas-Universitarios-de-Mayores-Diez-anos-de-encuentros.aspx.

Universidad de Zamora. (2004). Encuentros Nacionales de Programas Universitarios para Personas Mayores. Recuperado el 29 de mayo de 2020, de http://www.aepumayores.org/sites/default/files/Actas_VIII_Encuentro_PUPM_Zamora_2004.pdf

Zaude, H. (2010). Análisis estructural prospectivo: analizar las variables claves de futuro. Recuperado el 28 de mayo de 2020, de http://www.prospectiva.eu/blog/606

14

EVALUACIÓN DE LA CONCIENCIA METACOGNITIVA EN ESTUDIANTES DE MEDIA DESDE LA CLASE DE CIENCIAS.

EVALUATION OF METACOGNITIVE AWARENESS IN MIDDLE SCHOOL STUDENTS FROM SCIENCE CLASS.

Alfredo Josué Montes Leguía [1]
Armando Manuel López Hernández [2]
Luis Carlos Pacheco Lora [3]

Universidad de Córdoba, Colombia

[1] Magister (c) en Didáctica de las Ciencias Naturales. amontesleguia@correo.unicordoba.edu.co, teléfono: 3013378737. https://orcid.org/0000-0003-4337-200X . Facultad de Educación y Ciencias Humanas, Universidad de Córdoba, Colombia.

[2] Magister (c) en Didáctica de las Ciencias Naturales. alopezhernandez@correo.unicordobba.edu.co, teléfono: 3045771988. https://orcid.org/0000-0001-7102-696X. https://orcid.org/0000-0003-0676-9120

[3] PhD. en Psicología. Magister en Educación con énfasis en Cognición. Especialista en Pedagogía y Didáctica. Psicólogo. Docente de Planta Universidad de Córdoba, Córdoba, Colombia. Departamento de Psicopedagogía. Licenciatura en Educación Infantil. lcpacheco@correo.unicordoba.edu.co. Teléfono: 3156992794. https://orcid.org/0000-0003-0676-9120.

RESUMEN

El presente trabajo investigativo tiene como propósito mostrar el análisis de los resultados obtenidos en la aplicación del Inventario de Habilidades Metacognitivas (MAI) que fue aplicado con el fin de indagar las semejanzas y diferencias de la conciencia metacognitiva de un grupo de 15 estudiantes de media académica de la Institución Educativa La Victoria, con características socioculturales específicas en una clase de ciencias. Esto es parte de la identificación inicial de los procesos que integran el impulso de la conciencia metacognitiva, como plataforma para un planteamiento didáctico. Se denota una metodología cuantitativa descriptiva, en tanto que el MAI es una prueba de autorreporte y sus opciones de respuesta se localizan en una escala Likert. Los resultados mostraron tendencias en algunas categorías de la prueba y disparidades en otras, los cuales fueron objeto de reflexión sobre las habilidades que tienen los estudiantes en cuanto a sus procesos metacognitivos.

PALABRAS CLAVE: Inventario de Habilidades Metacognitivas (MAI), Conciencia Metacognitiva, Educación en Ciencias, Evaluación.

ABSTRACT

The purpose of this research work is to show the analysis of the results obtained in the application of the Metacognitive Skills Inventory (MAI) that was applied in order to investigate the similarities and differences of the metacognitive awareness of a group of 15 students of academic average from the La Victoria Educational Institution, with specific sociocultural characteristics in a science class. This is part of the initial identification of the processes that make up the impulse of metacognitive awareness, as a platform for a didactic approach. A descriptive quantitative methodology is denoted, while the MAI is a self-report test and its response options are located on a Likert scale. The results showed trends in some categories of the test and disparities in others, which were the object of reflection on the abilities that students have in terms of their metacognitive processes.

KEY WORDS: Metacognitive Skills Inventory (MAI), Metacognitive Awareness, Science Education, Evaluation.

INTRODUCCIÓN:

De manera general, el término "metacognición", se refiere al conocimiento y control que tiene el individuo sobre sus propias actividades de pensamiento y sobre cómo estos conocimientos influyen en la ejecución de las tareas que él realiza.

El dividir la metacognición en categorías ha permitido que los investigadores hayan conceptualizado aún más este constructo. Esa división se conoce comúnmente como, conocimiento y regulación metacognitiva; aunque también se ha teorizado que estas categorías están relacionadas entre sí (Brown, 1987; Flavell, 1987; Campanario & Moya, 2000).
El conocimiento metacognitivo se puede describir como, lo que saben los estudiantes sobre sus propios procesos cognitivos. Según (Alama Flores, 2015) el conocimiento metacognitivo puede dividirse a su vez en otras unidades, tales como, el conocimiento declarativo donde el estudiante discierne sobre cómo aprende y qué influye en cómo aprende; por su parte, en el conocimiento procedimental sabe sobre las diferentes estrategias o procedimientos que funcionan mejor para su aprendizaje y su memoria; y en el conocimiento condicional sabe sobre las condiciones bajo las que puede implementar diferentes estrategias cognitivas. En resumen, diríamos que, un estudiante con conocimiento metacognitivo responde estas preguntas ¿cómo aprendo?, ¿Qué procedimientos o estrategias me resultan más eficaces?, y ¿qué exige de mí,

estas condiciones? (Alama Flores, 2015).

Por su parte, la regulación metacognitiva, puede considerarse como las actividades reales en las que participan los estudiantes para facilitar su aprendizaje y memoria (Alama Flores, 2015). La regulación metacognitiva se puede dividir a su vez en tres acciones, tales como, la planificación, el seguimiento o monitoreo y la evaluación. En la planificación, el estudiante precisamente planifica su tarea cognitiva seleccionando las estrategias y recursos cognitivos adecuados; en el seguimiento o monitoreo, el estudiante es consciente de su progreso a través de una tarea cognitiva y su capacidad para determinar su desempeño; y en la evaluación, el estudiante echa un vistazo al resultado y determina si el resultado del aprendizaje coincidió con sus metas de aprendizaje y la efectividad de los procesos de regulación usados (Alama Flores, 2015). Por otra parte, (Brown, 1987; Schraw & Dennison, 1994; Schraw & Moshman, 1995) señalaron que la regulación de la cognición incluye otras dos acciones que facilitan el control del aprendizaje, estas son: la organización y la depuración. En la organización, el estudiante aplica estrategias y heurísticas que ayudan a gestionar la información; y en la depuración, utiliza estrategias para corregir errores durante el desarrollo de la tarea.

Es lógico pensar que, si los estudiantes han desarrollado un conocimiento y habilidades reguladoras metacognitivas y las usan, favorecerían su aprendizaje. De esta manera se hace importante poder evaluar la metacognición de los estudiantes en el aula de ciencias para determinar en qué nivel de desarrollo se encuentran estos conocimientos y habilidades. Si podemos decir que el conocimiento y las habilidades metacognitivas están presentes en el aula de ciencias, consecuentemente los planteamientos metacognitivos tendrán mayor éxito; tendríamos mayor certeza del aprendizaje de las ciencias y los profesores podrían aplicar diferentes técnicas metacognitivas para evaluar la metacognición de sus estudiantes y desarrollar medios para mejorar la metacognición de los estudiantes cuando sea necesario. (Gula & Shehzadb, 2012).

Existen pruebas para examinar la metacognición, para este estudio se utilizó El "Metacognitive Awareness Inventory" (MAI) o Inventario de Conciencia Metacognitiva, es un instrumento creado por (G. Schraw & Dennison, 1994) para identificar habilidades metacognitivas de Conocimiento de la cognición o Regulación de la cognición en los sujetos discutidos anteriormente. El cuestionario ha sido ampliamente utilizado en investigaciones con estudiantes de universidad y en ocasiones adaptado para ser aplicado a docentes, Balcikanli (2011) lo llamó MAIT. También se ha utilizado con niños de primaria, el MAI Junior, por Sperling, Howard, Miller & Murphy (2002). Cuenta con versiones en diferentes idiomas. En este estudio se utilizó la versión en español, adaptada y validada con estudiantes colombianos para su uso, por Huertas Bustos, Vesga Bravo, Galindo León (2014).

METODOLOGÍA:

La metodología del presente estudio es cuantitativa descriptiva. El cuestionario se caracteriza por ser de autorreporte tiene 52 afirmaciones que los estudiantes califican como falsas o verdaderas en una escala Likert de cinco puntos, sus opciones de respuesta son los enunciados: 1. Completamente en desacuerdo, 2. En desacuerdo, 3. Ni en desacuerdo ni de acuerdo, 4. De acuerdo y 5. Completamente de acuerdo. Dentro del inventario hay 17 afirmaciones relacionadas con la categoría conocimiento de la cognición y 35 afirmaciones relacionadas con la categoría regulación de la cognición.

El cuestionario está distribuido en ocho subcategorías diferentes: conocimiento declarativo (5, 10,12, 16, 17, 20, 32, 46), conocimiento procedimental (3,14, 27, 33), conocimiento condicional (15, 18, 26, 29, 35), planificación (4, 6, 8, 22, 23, 42, 45), organización (9, 13, 30, 31, 37, 39, 41,

43, 47, 48) monitoreo (1, 2, 11, 21, 28, 34, 49), depuración (25, 40, 44, 51, 52), y evaluación (7, 19, 24, 36, 38, 50).

Después de ser tomada en cuanta las consideraciones éticas, se determinó aplicar el cuestionario en forma escrita (Ver anexo), por condiciones como ausencia de internet y dispositivos. El espacio en el que se aplicó el cuestionario fue el aula y durante la jornada de clases. Llegado el día y hora de aplicación del cuestionario, se informó a los estudiantes de las características del formato y el objetivo de la aplicación. Se indicó que, las preguntas no hacían parte de ningún requisito de clase, no estaban vinculada a ninguna nota, la participación era voluntaria, no había respuestas correctas o incorrectas, tampoco límite de tiempo para responder, y que sus respuestas debían ser lo más sinceras posible. Todas estas indicaciones, con el fin de que ninguno de estos factores sesgara sus calificaciones en el inventario y confundiera los resultados del estudio; todos aceptaron el formato para dar respuestas.

RESULTADOS:

Los resultados fueron sistematizados a través del uso del software ofimático Excel. Se obtuvieron 780 respuestas de los 15 estudiantes y sus 52 ítems respondidos. Se obtuvo 255 respuestas para la categoría conocimiento metacognitivo y 525 para la categoría regulación metacognitiva. Para las subcategorías los resultados fueron, para conocimiento declarativo 120, conocimiento procedimental 60, conocimiento condicional 75, planificación 105, organización 150, monitoreo 105, depuración 75, y evaluación 90. En la siguiente tabla se consolida el número total de respuestas de afirmación o negación de acuerdo con la opción elegida. Se muestran resultados en relación con las categorías de conocimiento y regulación, y del cuestionario.

Tabla 1 Consolidado total de respuestas del MAI por categorías.

	Totalmente desacuerdo		En desacuerdo		Ni acuerdo ni desacuerdo		De acuerdo		Totalmente de acuerdo		Total	Porcentaje (%)
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%		
CONOCIMIENTO METACOGNITIVO	1	0,39	31	12,15	23	9,01	129	50,58	71	27,84	255	32,69
REGULACIÓN METACOGNITIVA	10	1,90	119	22,66	69	13,14	245	46,66	82	15,61	525	67,30
TOTAL, MAI	11	1,41	150	19,23	92	11,79	374	47,94	153	19.61	780	100

Si un estudiante respondía con la puntuación más alta (5) a cada afirmación, al sumar las 52 respuestas tendría esa prueba un total de 260 puntos. De acuerdo con lo anterior, la sumatoria total de puntos posibles de la prueba respecto a los 15 estudiantes, para la categoría conocimiento metacognitivo es 1.275 y para la categoría regulación metacognitiva es 2.625; de esta manera la sumatoria de puntos posibles para la prueba es de 3.900 para todo el grupo. Los resultados obtenidos para cada categoría fueron: para la categoría conocimiento metacognitivo es 1.003 (78,66%) y para la categoría regulación metacognitiva es 1.845 (70,28%); de esta manera la sumatoria de puntos obtenidos para la prueba fue 2.848 para todo el grupo.

Para la subcategoría conocimiento declarativo se obtuvieron 492 puntos (82%) de 600 puntos posibles.

Para la subcategoría conocimiento procedimental se obtuvieron 215 puntos (71,66%) de 300 puntos posibles. Para la subcategoría conocimiento condicional se obtuvieron 296 puntos (78,93%) de 375 puntos posibles. Para la subcategoría planificación se obtuvieron 351 puntos (68,85%) de 525 puntos posibles. Para la subcategoría organización se obtuvieron 511 puntos (68,13%) de 750 puntos posibles. Para la subcategoría monitoreo se obtuvieron 385 puntos (73.33%) de 525 puntos posibles. Para la subcategoría depuración se obtuvieron 293 puntos (78.13%) de 375 puntos posibles. Para la subcategoría evaluación se obtuvieron 305 puntos (67,77%) de 450 puntos posibles.

Para el conjunto de datos representados en las respuestas de los estudiantes para todo el cuestionario se obtuvo:

- Las medidas de tendencia central (promedio y moda) fue que la suma ponderada entre el número de ítems, es decir, la media final fue de 3,65, Por otro lado, la opción de respuesta que más se repitió al responder el cuestionario, es decir, la moda fue 4. La suma de las medias obtenidas en cada ítem fue de 189,87. De todas las medias obtenidas en el cuestionario obtuvimos que, en relación con el ítem, 29 estuvieron por encima de la media, y 23 debajo de la media. En relación con los estudiantes 6 estuvieron por encima de la media, y 9 debajo de la media.

- Para las medidas de dispersión (Varianza y desviación estándar) de acuerdo con la suma total de las varianzas y desviaciones obtenidas por cada ítem los resultados fueron 46.80 y 50.05 respectivamente. Indicamos que se calculó, también, la suma de la varianza en relación con los puntajes obtenidos por cada estudiante en la prueba, la varianza total fue 509,84.

Teniendo en cuenta lo anterior, se valoró la consistencia interna del instrumento por medio del estadístico alfa de Cronbach, que es una medida que determina la correlación entre los ítems que componen una escala, tendrá una alta correlación si miden lo mismo; testifica que existe mayor correlación cuando sea mayor el valor alfa de Cronbach (Campo & Oviedo, 2008; Cervantes, 2005; Cortina, 1993). No se conoce indicaciones específicas para interpretar el alfa de Cronbach en un conjunto de datos, algunos autores afirman que es aceptable cuando el puntaje se encuentra entre 0,6 y 0,8 (Jaramillo & Osses, 2012; Jusi, Denise, & Leonar, 2006; Nunnally, 1987), otros afirman que es aceptable cuando los valores de coeficientes confiables oscilan entre 0,7 y 0,9 (Campo & Oviedo, 2008; Kaplan & Saccuzzo, 2005). Para este caso el alfa Cronbach del instrumento fue 0,92, por lo que se considera adecuado, y es correcto decir que el instrumento refleja consistencia interna. El alfa Cronbach para la categoría conocimiento metacognitivo fue de 0,72 y para la categoría regulación metacognitiva fue de 0,90.

ANÁLISIS DE RESULTADOS.

Un análisis inicial muestra que las repuestas de los estudiantes en un alto porcentaje fueron positivas a las afirmaciones indicadas en el MAI.

El análisis de profundización se hizo teniendo en cuenta las dos categorías del MAI (Conocimiento de la Cognición y Regulación de la cognición) y sus ocho subcategorías (Conocimiento Declarativo, Conocimiento Procedimental, Conocimiento Condicional, Planificación, Organización, Monitoreo, Depuración, y Evaluación).

Tanto en la Categoría Conocimiento de la Cognición como en la categoría Regulación de la

Cognición, las mayores frecuencias y proporciones se ubican con una tendencia favorable en muchos de los ítems de la subescala De acuerdo; por otra parte, en un segundo margen de tendencia favorable se sitúan las frecuencias y proporciones de los ítems de la subescala Totalmente de acuerdo. En suma, los comportamientos de los 15 sujetos valorados tienden prioritariamente hacia estas dos subescalas; en las otras subescalas, los comportamientos son menos frecuentes y dispersos.

Del total de 780 respuesta obtenidas del MAI, 374 correspondieron a la opción de respuesta "De acuerdo" siendo equivalente a un 47,94%; y se obtuvieron 153 respuestas para la opción de respuesta "totalmente de acuerdo" equivalente a un 19.61%.Se obtuvo un **67,55% de respuestas afirmativas**. Del mismo modo, otro porcentaje menor de respuestas muestra que los estudiantes reportaron respuestas negativas a las afirmaciones indicadas en el MAI. Un 19, 23% correspondió a la opción de respuesta "En desacuerdo" y un 1,41% correspondió a la opción de respuesta "totalmente en desacuerdo". Se obtuvo, entonces, un 20,64% de respuestas negativas. Tenemos entonces que, los estudiantes autoevaluándose reportan un 88,19% de Conciencia Metacognitiva. Por otro lado, 92 respuestas fueron para la opción de "ni en acuerdo ni en desacuerdo" Lo que indica un margen del 11,79% de duda, indiferencia o desconocimiento metacognitivo.

Por un lado, para la categoría conocimiento metacognitivo se obtuvo un total de 255 respuestas, el 50,58% fueron para la opción de respuesta "De acuerdo" y el 27,84% fueron para la opción de respuesta "Totalmente de acuerdo", se obtuvo un total de 78,42% de respuestas afirmativas. Por otro lado, se obtuvo un 12, 15% para la opción de respuesta "En desacuerdo" y un 0,39% para la opción de respuesta en "Totalmente en desacuerdo" siendo un total de 12,54% de respuestas negativas. Indicando entonces que los estudiantes reportan un 90,96% de conocimiento metacognitivo y un 9,01% de desconocimiento metacognitivo.

En lo que alude a la subcategoría Conocimiento Declarativo, definido como el conocimiento que tiene un aprendiz sobre su aprendizaje, sus habilidades y el manejo de sus capacidades cognitivas, más del 80% de los sujetos examinados se ubica en las subescalas De Acuerdo y Totalmente de Acuerdo en los siguientes ítems: " soy consciente de los puntos fuertes y débiles de mi inteligencia (ítem 5); "cuando me propongo aprender un tema lo consigo" (ítem 20); y, "me doy cuenta si he entendido algo o no" (ítem 32).

El análisis de este conocimiento declarativo, que constituye el conocimiento almacenado en la memoria de tipo conceptual sobre hechos o ideas, sobre el sujeto mismo, sobre las tareas, o sobre las estrategias que utiliza, es evidente que en la mayoría de las respuestas se privilegia una variable de este conocimiento que es la variable del sujeto, es decir, el conocimiento que tenemos de nosotros mismos como aprendices, de nuestras fortalezas y debilidades. En efecto, hay que subrayar que los contenidos: "soy consciente de los puntos fuertes y débiles de mi inteligencia" y "cuando me propongo aprender un tema lo consigo", corresponden a variables personales que pueden incidir positivamente en el logro del aprendizaje. (Domenech Auqué, 2004).

Respecto de la subcategoría Conocimiento Procedimental, señalado como el conocimiento que tiene un sujeto sobre el uso de sus estrategias de aprendizaje; algo más del 80% de los sujetos examinados se sitúa en las subescalas De Acuerdo y Totalmente de Acuerdo en los siguientes ítems: "Soy consciente de las estrategias que utilizo cuando estudio" (ítem 27) y "Utilizo de forma automática estrategias de aprendizaje útiles" (ítem 33).

El análisis relativo a la subcategoría Conocimiento Procedimental, más relacionado con el conocimiento práctico sobre el uso de estrategias, revela la particular forma cómo estos

sujetos advierten con muestras de consciencia sobre las estrategias concretas que usan cuando estudian para lograr que el aprendizaje sea efectivo ("Soy consciente de las estrategias que utilizo cuando estudio"). Al mismo tiempo, perciben la utilización práctica de las estrategias de aprendizaje como una aplicación que puede llegar a convertirse en algo automático ("Utilizo de forma automática estrategias de aprendizaje útiles). (Calero, 2017)

En cuanto a la subcategoría Conocimiento Condicional, distinguido como el conocimiento que sostiene un aprendiz de cuándo y por qué utilizar las estrategias de aprendizaje. En los sujetos examinados algo más del 80% se ubica en las subescalas De Acuerdo y Totalmente de Acuerdo en los subsiguientes ítems: "Aprendo mejor cuando ya conozco algo sobre el tema" (ítem15); "Puedo motivarme para aprender cuando lo necesito (ítem 26); "Uso los puntos fuertes de mi inteligencia para compensar mis debilidades" (ítem 29).

El análisis relacionado con este Conocimiento Condicional, plantea las condiciones bajo las cuales los aprendices desarrollan las capacidades para elegir o ejecutar definidas acciones estratégicas en el aprendizaje; plantea en esta ocasión el carácter determinante de la motivación, principalmente la intrínseca, como motor impulsador de la conducta de aprender ("Puedo motivarme para aprender cuando lo necesito"). El hecho de ser consciente de la importancia de la motivación en el aprendizaje, es una variable que apuntala los conocimientos declarativo y procedimental de los estudiantes. Así mismo, el ser consciente de las fortalezas y debilidades en el uso de las capacidades intelectuales ("Uso los puntos fuertes de mi inteligencia para compensar mis debilidades"), remite a la naturaleza de intencionalidad y control que sugiere el conocimiento condicional (Pressley & Harris, 2006).

Por otro lado, para la categoría regulación metacognitiva se obtuvo un total de 525 respuestas, el 46,66% fueron para la opción de respuesta "De acuerdo". Y el 15,61% fueron para la opción de respuesta "Totalmente de acuerdo", teniendo un total de 62,27% de respuestas afirmativas. Por otro lado, se obtuvo un 22,66% de respuestas para la opción de respuesta "En desacuerdo" y un 1,90% de respuesta para la opción de respuesta "Totalmente en desacuerdo" teniendo un total de 24,56% de respuestas negativas. Los estudiantes reportan un 86,83 % de regulación metacognitiva y un 13,14% de falta de regulación metacognitiva.

Se evidencia entonces un puntaje más bajo en la categoría regulación metacognitiva qué en la categoría conocimiento metacognitivo, la tabla 10 muestra que, del total de puntos posibles obtenidos para cada categoría, en la categoría regulación metacognitiva obtuvo un puntaje más bajo. Esto sugiere entonces un análisis detallado de esta categoría.

Encontramos que, las subcategorías que reportan puntajes más bajos son las de planificación (68,85%), organización (68,13%) y evaluación (67,77%), reportando puntajes entre 67 y 69%. Requiriendo actividades orientadas a que el estudiante juzgue prospectivamente (planificar) su tarea cognitiva y seleccione las estrategias y recursos cognitivos adecuados para su próxima tarea cognitiva; Además, juzgue retrospectivamente (evaluar) echando un vistazo al resultado y determinando si el resultado del aprendizaje coincidió con sus metas de aprendizaje iniciales y la efectividad de los procesos de regulación usados. Todo esto mediado por el uso y aplicación de heurísticas que ayuden a gestionar la información. (Klimenko & Alvares, 2009).

Con referencia a la subcategoría Planificación, definido en función de la manera en que el sujeto determina los tiempos, recursos y metas de estudio, se observa cómo las mayores frecuencias y proporciones en los sujetos examinados, se desplaza del margen de respuesta de las subescalas De Acuerdo y Totalmente de Acuerdo a las subescalas En desacuerdo. Tal como se pudo observar en los ítems 4, 6, 8, 22, contrario a lo que ocurre en el presente ítem: "Pienso en distintas maneras de resolver un problema y escojo la mejor" (ítem 23); y un poco menos del

80% afirma "Leo cuidadosamente los enunciados antes de empezar una tarea" (ítem 42).
El análisis de la subcategoría Planificación conduce a la inferencia de que la regulación metacognitiva en esta variable, es favorable a la idea de que los sujetos tengan conocimiento sobre los diferentes procedimientos que pueden utilizar en el proceso de solución de problemas y en la toma de decisiones oportuna para reconocer cuáles son los procedimientos apropiados para cumplir eficazmente con una tareas de aprendizaje ("Pienso en distintas maneras de resolver un problema y escojo la mejor").

En relación con la subcategoría Organización, determinada como la manera en que el aprendiz logra organizar sus actividades en torno a la meta de aprendizaje, con algo más del 80% en las subescalas De Acuerdo y Totalmente de Acuerdo, los sujetos valorados destacan las siguientes respuestas: "Me pregunto si lo que estoy leyendo está relacionado con lo que ya sé" (ítem 43); por otra parte, con el 80% responden "Me invento mis propios ejemplos para poder entender mejor la información" (ítem 31).

En lo que se refiere al análisis de la subcategoría Organización, como parte de la regulación de la cognición, las acciones de organización de las actividades en torno al aprendizaje que ejercen los sujetos en este caso, se relacionan con el planteamiento de auto preguntas, lo que constituye una dimensión metacognitiva de autorregulación que pretende que el lector esté al corriente de sí está comprendiendo, también en función de sus aprendizajes previos ("Me pregunto si lo que estoy leyendo está relacionado con lo que ya sé") (López-Chao, Mato-Vázquez, & Espiñeira, 2017)

Respecto de la subcategoría Monitoreo, definida como el modo en que el aprendiz supervisa su proceso de aprendizaje durante el desarrollo de la tarea o con relación al cumplimento de la meta trazada, algo más del 80% de los sujetos indagados se sitúa en las subescalas De Acuerdo y Totalmente de Acuerdo en los siguientes ítems: "Me pregunto constantemente si estoy alcanzando mis metas" (ítem1); "Cuando aprendo algo nuevo me pregunto si lo entiendo bien o no" (ítem 49).

En el análisis de la subcategoría Monitoreo, la condición de regulación de la cognición recae sobre la forma cómo estos sujetos logran supervisar la ejecución del proceso de aprendizaje durante el desarrollo de tareas. Tal supervisión se manifiesta nuevamente en el planteamiento de autopreguntas, que también se manifestó en la subcategoría anterior; pero en esta subcategoría, las autopreguntas están destinadas a revisar el cumplimiento de las metas de aprendizaje ("Me pregunto constantemente si estoy alcanzando mis metas") y a regular o autoevaluar la comprensión que se ha obtenido cuando se afrontan nuevos aprendizajes ("Cuando aprendo algo nuevo me pregunto si lo entiendo bien o no"). (Coca Fonseca, 2020)

Asumiendo la subcategoría Depuración, precisada como la habilidad que tiene el aprendiz para identificar sus debilidades y realizar los ajustes para mejorar su desempeño y llegar a su meta de aprendizaje, aquellos sujetos examinados que alcanzan algo más del 80% en las subescalas De Acuerdo y Totalmente de Acuerdo, sobresalen en los siguientes ítems: "Pido ayuda cuando no entiendo algo" (ítem 25); (ítem 52).

Los elementos de análisis de la subcategoría Depuración, sitúan las deducciones sobre la regulación de la cognición en debilidades que los sujetos identifican, tales como, la solicitud de ayuda o apoyo ("Pido ayuda cuando no entiendo algo") y el ajuste de estrategias para mejorar los desempeños ante la presencia de confusiones o vacilaciones en la lectura de contenidos textuales ("Me detengo y releo cuando estoy confundido"). (Young & Fry, 2008)

Relacionado con la subcategoría Evaluación, que se define como un proceso de autoevaluación

donde el aprendiz examina la efectividad de las estrategias implementadas e identifica si llegó a su meta de aprendizaje, se evidencia que los sujetos examinados no alcanzan a superar el 80% entre las subescalas De Acuerdo y Totalmente de Acuerdo en los ítems de referencia.

Finalmente, en este análisis de la subcategoría Evaluación de la categoría de Regulación de la Cognición, el grupo de sujetos examinados presentó condiciones menos apreciables para evaluar las estrategias de aprendizaje empleadas. Estas condiciones menos destacadas en la subcategoría Evaluación, pueden afectar los juicios que hace el individuo sobre sus procesos de pensamiento, capacidades y limitaciones y cómo estas se pueden utilizar en una situación o en un contexto específico. (Iriarte Pupo, 2019)

CONCLUSIONES

La identificación inicial de los procesos que integran la conciencia metacognitiva, como plataforma para un planteamiento didáctico, permite valorar ciertos elementos favorables en las categorías de Conocimiento de la Cognición y Regulación de la Cognición que fueron descubiertos con la aplicación del MAI. Los sujetos muestran estrategias metacognitivas en algunas variables personales del Conocimiento Declarativo; otras formas de automatización y consciencia del uso de estrategias a nivel procedimental y un nivel de consciencia del papel determinante de la motivación y de las fortalezas y debilidades en el uso de las capacidades intelectuales.

Por otra parte, respecto a los resultados en la categoría de Regulación de la Cognición, existen elementos favorables en las dimensiones de Organización y Monitoreo donde destacan las estrategias sobre autopreguntas y de supervisión de la propia comprensión y entendimiento de las tareas de aprendizaje. No obstante, los procesos de Planificación, Depuración y Evaluación, requieren mayor entrenamiento. Es decir, es necesario ahondar más en el desarrollo de estrategias pedagógicas y didácticas que fortalezcan la cognición y el aprendizaje autorregulado, en la perspectiva de que los sujetos logren mejores conocimientos sobre los diferentes procedimientos que pueden utilizar en el proceso de solución de problemas y en la toma de decisiones oportuna; así mismo, identifiquen sus debilidades y realicen ajustes efectivos para mejorar su desempeño académico; y por último, puedan valorar o evaluar los resultados de las estrategias practicadas en términos de eficacia de su aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alama Flores, C. M. (2015). Hacia una didáctica de la metacognición Towards a didactics of the metacognitive Introducción ¿ Cómo operan las facetas o modalidades metacognitivas ? Horizonte de La Ciencia, 5(8), 77–86.

Balcikanli, C. (2011). Metacognitive Awareness Inventory for Teachers (MAIT). Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 9(3), 1309–1332.

Brown, A. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation and other mysterious mechanisms. In R. H. Kluwe W. (Ed.), Metacognition, motivation and understandin (Lawrence E, pp. 65–116). Hillsdale, NJ.

Calero, A. (2017). Comprensión lectora. Estrategias que desarrollan lectores autorregulados. Madrid: comprension-lectora.org.

Campanario, J. M., & Moya, A. (2000). ¿Cómo enseñar ciencias? Principales tendencias y propuestas. Enseñanza de Las Ciencias: Revista de Investigación y Experiencias Didácticas,

17(2), 179–192.

Campo, A. & Oviedo, H. (2008). 'Propiedades psicométricas de una escala: la consistencia interna. Revista de salud pública 10, 5, 831-839.
Cervantes, V. (2005). 'Interpretaciones del coeficiente alpha de Cronbach'. Avances en medición 3, 9-28.

Coca Fonseca, M. A. (2020). Habilidades metacognitivas para la resolución de problemas en el contexto de la enseñanza-aprendizaje de las ciencias.

Cortina, J. (1993). 'What is Coefficient alpha?' Journal of Applied Psychology 78, 1, 98-104.
Domenech Auqué, M. (2004). El papel de la inteligencia y de la metacognición en la resolución de problemas. Departament de Psicología, Universitat Rovira i Virgili (UVR). Fichero de tesis.
Flavell, J. (1987). Speculations About the Nature and Development of Metacognition. In F. E. Weinert & R. H. Kluwe (Eds.), Metacognition, Motivation, and Understanding (pp. 21–29). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Gula, F., & Shehzadb, S. (2012). Relationship between metacognition, goal orientation and academic achievement. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 47, 1864–1868.
Huertas Bustos, A. P., Vesga Bravo, G. J., & Galindo León, M. (2014a). Validación del instrumento 'inventario de habilidades metacognitivas (Mai)' con estudiantes colombianos. Praxis & Saber, 5(10), 55. https://doi.org/10.19053/22160159.3022

Iriarte Pupo, A. J. (2019). Estrategias metacognitivas en la resolución de problemas matemáticos en estudiantes de 5o de básica primaria. In G. Poveda, Roa & Alvarado, Pinilla & Vesga (Ed.), Análisis del discurso matemático escolar. Sincelejo.

Jaramillo, S. & Osses, S. (2012). 'Validación de un instrumento sobre metacognición para estudiantes de segundo ciclo de educación general básica'. Estudios Pedagógicos XXXVIII, 2, 117-131.

Jusi, H.; Denise, D. & Leonar, R. (2006). 'Perceived Third-Person Effects and Consumer Attitudes on Prevetting and Banning DTC Advertis'. The Journal of Consumer Affairs 40, 1, 90-116.
Kaplan, R. & Saccuzzo, D. (2005). Psychological testing: Principles, applications and issues. Wadsworth: Thomson.

Klimenko, O., & Alvares, J. (2009). Aprender cómo aprendo: la enseñanza de estrategias metacognitivas. Educación y Educadores, 12(2). Recuperado de https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/1483/1652

López-Chao, V. A., Mato-Vázquez, D., & Espiñeira, E. (2017). Impacto del uso de estrategias metacognitivas en la enseñanza de las matemáticas. Perfiles educativos, 91-111.

Nunnally, J. (1987). Teoría psicométrica. México: Trillas. Oviedo, H. & Campo, A. (2005). 'Aproximación al uso del coeficiente de alfa de Cronbach'. Revista Colombiana de Psiquiatría XXXIV, 4, 2005.

Pressley, M., & Harris, K. R. (2006). Cognitive Strategies Instruction: From Basic Research to Classroom Instruction. In Alexander & P. H. Winne (Eds.), Handbook of educational psychology (pp. 265–286). Retrieved from https://psycnet.apa.org/record/2006-07986-012

Schraw, G., & Dennison, R. (1994). Assessing metacognitive awareness. Contemporary

Educational Psychology, 19, 460–475.

Schraw, Gregory, & Moshman, D. (1995). Metacognitive Theories. Educational Psychology Review, 7, 351–371.

Sperling, R.; Howard, B.; Miller L. & Murphy, C. (2002). 'Measures of Children's Knowledge and Regulation of Cognition'. Contemporary Educational Psychology 27, 51–79

Young, A., & Fry, J. (2008). Metacognitive awareness and academic achievement in college students. Journal of the Scholarship of Teaching and Learning, 8, 1–10.

Anexo 1 Cuestionario de MAI de autorreporte.

Estudio de los Juicios Metacognitivos en el Aprendizaje de las Ciencias Naturales

Objetivo: Analizar la conciencia metacognitiva de los estudiantes de grado décimo de acuerdo a las categorías: conocimiento declarativo, conocimiento procedimental, conocimiento condicional, planificación, organización, monitoreo, depuración y evaluación, de acuerdo al 'Inventario de Habilidades Metacognitivas (MAI)'

Inventario de Habilidades Metacognitivas

Validadores: Huertas Bustos, A. Vesga Bravo, G. Galindo León, M. (2014)

A continuación te presentamos una serie de preguntas sobre tu comportamiento o actitudes más comunes hacia tus trabajos y tareas académicas. Lee detenidamente cada pregunta y responde qué tanto el enunciado te describe a ti; no en términos de cómo piensas que debería ser, o de lo que otros piensan de ti. No hay respuestas correctas o incorrectas. Tus respuestas serán absolutamente confidenciales y únicamente serán empleadas para propósitos investigativos. Por favor contesta todos los enunciados. No te entretengas demasiado en cada pregunta; si en alguna tienes dudas, anota tu primera impresión.

1	2	3	4	5
Completamente en desacuerdo	*En desacuerdo*	*Ni en desacuerdo ni de acuerdo*	*De acuerdo*	*Completamente de acuerdo*

1. Me pregunto constantemente si estoy alcanzando mis metas	1	2	3	4	5
2. Pienso en varias maneras de resolver un problema antes de responderlo	1	2	3	4	5
3. Intento utilizar estrategias que me han funcionado en el pasado	1	2	3	4	5
4. Mientras estudio organizo el tiempo para poder acabar la tarea	1	2	3	4	5
5. Soy consciente de los puntos fuertes y débiles de mi inteligencia	1	2	3	4	5
6. Pienso en lo que realmente necesito aprender antes de empezar una tarea	1	2	3	4	5
7. Cuando termino un examen sé cómo me ha ido	1	2	3	4	5
8. Me propongo objetivos específicos antes de empezar una tarea	1	2	3	4	5
9. Voy más despacio cuando me encuentro con información tarea	1	2	3	4	5
10. Tengo claro qué tipo de información es más importante aprender	1	2	3	4	5
11. Cuando resuelvo un problema me pregunto si he tenido en cuenta todas las opciones	1	2	3	4	5
12. Soy bueno para organizar información	1	2	3	4	5
13. Conscientemente centro mi atención en la información que es importante	1	2	3	4	5
14. Utilizo cada estrategia con un propósito específico	1	2	3	4	5
15. Aprendo mejor cuando ya conozco algo sobre el tema	1	2	3	4	5
16. Sé qué esperan los profesores que yo aprenda	1	2	3	4	5
17. Se me facilita recordar la información	1	2	3	4	5
18. Dependiendo de la situación utilizo diferentes estrategias de aprendizaje	1	2	3	4	5
19. Cuando termino una tarea me pregunto si había una manera más fácil de hacerla	1	2	3	4	5
20. Cuando me propongo aprender un tema, lo consigo	1	2	3	4	5
21. Repaso periódicamente para ayudarme a entender relaciones importantes	1	2	3	4	5
22. Me hago preguntas sobre el tema antes de empezar a estudiar	1	2	3	4	5
23. Pienso en distintas maneras de resolver un problema y escojo la mejor	1	2	3	4	5
24. Cuando termino de estudiar hago un resumen de lo que he aprendido	1	2	3	4	5
25. Pido ayuda cuando no entiendo algo	1	2	3	4	5

Facultad de Educación y Ciencias Humanas
Programa de Ciencias Naturales
Maestría en Didáctica de las Ciencias Naturales

Estudio de los Juicios Metacognitivos en el Aprendizaje de las Ciencias Naturales

26. Puedo motivarme para aprender cuando lo necesito	1	2	3	4	5
27. Soy consciente de las estrategias que utilizo cuando estudio	1	2	3	4	5

28. Mientras estudio analizo de forma automática la utilidad de las estrategias que uso	1	2	3	4	5
29. Uso los puntos fuertes de mi inteligencia para compensar mis debilidades	1	2	3	4	5
30. Centro mi atención en el significado y la importancia de la información nueva	1	2	3	4	5
31. Me invento mis propios ejemplos para poder entender mejor la información	1	2	3	4	5
32. Me doy cuenta de si he entendido algo o no.	1	2	3	4	5
33. Utilizo de forma automática estrategias de aprendizaje útiles	1	2	3	4	5
34. Cuando estoy estudiando, de vez en cuando hago una pausa para ver si estoy entendiendo	1	2	3	4	5
35. Sé en qué situación será más efectiva cada estrategia	1	2	3	4	5
36. Cuando termino una tarea me pregunto hasta qué punto he conseguido mis objetivos	1	2	3	4	5
37. Mientras estudio hago dibujos o diagramas que me ayuden a entender	1	2	3	4	5
38. Después de resolver un problema me pregunto si he tenido en cuenta todas las opciones	1	2	3	4	5
39. Intento expresar con mis propias palabras la información nueva	1	2	3	4	5
40. Cuando no logro entender un problema cambio las estrategias	1	2	3	4	5
41. Utilizo la estructura y la organización del texto para comprender mejor	1	2	3	4	5
42. Leo cuidadosamente los enunciados antes de empezar una tarea	1	2	3	4	5
43. Me pregunto si lo que estoy leyendo está relacionado con lo que ya sé	1	2	3	4	5
44. Cuando estoy confundido me pregunto si lo que suponía era correcto o no	1	2	3	4	5
45. Organizo el tiempo para lograr mejor mis objetivos	1	2	3	4	5
46. Aprendo más cuando me interesa el tema	1	2	3	4	5
47. Cuando estudio intento hacerlo por etapas	1	2	3	4	5
48. Me fijo más en el sentido global que en el específico	1	2	3	4	5
49. Cuando aprendo algo nuevo me pregunto si lo entiendo bien o	1	2	3	4	5
50. Cuando termino una tarea me pregunto si he aprendido lo máximo posible	1	2	3	4	5
51. Cuando la información nueva es confusa, me detengo y la repaso	1	2	3	4	5
52. Me detengo y releo cuando estoy confundido	1	2	3	4	5

¡Gracias por tus respuestas!

Por favor escribe tu nombre completo: _____

Facultad de Educación y Ciencias Humanas
Programa de Ciencias Naturales
Maestría en Didáctica de las Ciencias Naturales

15

IMPORTANCIA DE LA ENSEÑANZA DE LA MEMORIA HISTÓRICA EN EL CONTEXTO COLOMBIANO [1].

IMPORTANCE OF THE TEACHING OF HISTORICAL MEMORY IN THE COLOMBIAN CONTEXT.

Nercy Zuleima Moreno Báez [2]

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

[1] Artículo de Reflexión. Hace parte del trabajo de grado de la Maestría en Derechos Humanos, titulada Análisis de la Contribución de los Monumentos Conmemorativos como forma de Reparación Simbólica a las Víctimas del Conflicto Armado y su Importancia en la Construcción de Memoria Histórica en Colombia.

[2] Magíster (C) en Derechos Humanos, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia UPTC. Especialista en Pedagogía de los Derechos Humanos, UPTC. Licenciada en Ciencias Sociales, UPTC. Docente Secretaria de Educación de Boyacá. Orcid ID: https://orcid.org/0000-0002-0072-7918 Correo electrónico: nercymb20@gmail.com.

RESUMEN

El presente artículo reporta un análisis de la importancia de la enseñanza de la Memoria Histórica en el contexto colombiano, partiendo de la relevancia de la memoria; asimismo se realiza una revisión teórica de algunos referentes de Memoria Histórica, que han contribuido a la construcción de nuevas reflexiones en las distintas sociedades; de la misma manera se plantea la necesidad de la participación de toda la sociedad en el proceso de construcción de memoria, para que la voz de las víctimas no quede invisibilizada y así las consecuencias de la violencia en los más de cincuenta años de conflicto por parte de diferentes actores incluyendo al Estado, que ha dejado huellas en varias generaciones, no quede en el olvido. De igual modo se hace mención a lo concerniente a la importancia de la enseñanza de la Memoria Histórica desde los lugares de memoria, como los museos memoriales y monumentos conmemorativos, en donde la pedagogía de la memoria es un instrumento fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje; así como también el papel fundamental que cumplen los maestros en el proceso de crear nuevas estrategias pedagógicas y didácticas que permitan un aprendizaje significativo.

Palabras clave: Memoria Histórica, Enseñanza, Aprendizaje Significativo, Lugares de Memoria, Víctimas.

ABSTRACT

This article reports an analysis of the importance of the teaching of Historical Memory in the Colombian context, starting from the relevance of memory as one of the main functions of the brain, in charge of reviving all kinds of memories; Likewise, a theoretical review of some references of Historical Memory is carried out, which have contributed to the construction of new reflections in the different societies. In the same way, the need for the participation of the entire society in the process of memory construction is raised, so that the violent events that occurred in more than fifty years of conflict by different actors, including the State, are not forgotten. that has left traces in several generations. Similarly, mention is made of the importance of the teaching of Historical Memory from places of memory, such as memorial museums and commemorative monuments, where memory pedagogies are a fundamental instrument in the teaching process. learning; as well as the fundamental role that teachers play in the process of creating new pedagogical and didactic strategies that allow meaningful learning.

Keywords: Historical Memory, Teaching, Meaningful Learning, Places of Memory, Victims.

INTRODUCCIÓN

Analizar la importancia de la enseñanza de Memoria Histórica en el contexto colombiano se hace cada vez más necesaria, ya que Colombia ha sido un país que ha vivido y continúa viviendo las consecuencias de más de cincuenta años de conflicto entre distintos actores, y aún continúa dejando grandes huellas en las mentes, cuerpos de las víctimas, sus comunidades y territorios; asimismo, ha afectado profundamente el ámbito académico por los asesinatos, las desapariciones o el desplazamiento forzado de líderes estudiantiles y de grandes pensadores de la realidad colombiana; lo que hace que se genere la necesidad de cultivar la memoria histórica. Así las cosas, el problema que se evidencia es el desconocimiento generalizado de la historia del conflicto armado y la indiferencia de la sociedad frente a las secuelas que han dejado los hechos violentos provocados por el conflicto en nuestro país, ya que ante los diferentes cambios sociales y ante la era tecnológica en la que nos encontramos, en donde cada día la información cambia, de manera que dejan en el olvido hechos importantes.

De acuerdo con lo expuesto, se plantea, ¿de qué manera es posible desarrollar una cultura de memoria histórica que perdure, dignifique a la víctima y proporcione el no olvido y la no repetición? Para resolver el interrogante formulado, se señala como objetivo de este artículo determinar la manera más eficaz de implementar una cultura de la memoria histórica en nuestro País.

Bajo el entendido de que la única respuesta posible a la pregunta es la educación, se analizará la labor de las escuelas frente a la enseñanza de la memoria histórica, pues es imprescindible su rol, de formar ciudadanos críticos, cuidadores y conservadores de la paz; asimismo se plantea la importancia de los lugares de memoria, como museos memoriales y monumentos conmemorativos ya que también realizan un importante aporte a la construcción de memoria y a la reparación simbólica de las víctimas.

La metodología utilizada fue de tipo descriptivo con un enfoque cualitativo donde se realizó un análisis histórico, a través del estudio del conflicto armado y la forma como se enseña en las aulas en Colombia la memoria histórica.

DESARROLLO

En primera medida, se debe aclarar ¿qué es Memoria Histórica? y para ello se toma el concepto del Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH) (s.f.) la define como "un vehículo para el esclarecimiento de los hechos violentos, la dignificación de las voces de las víctimas y la construcción de una paz sostenible en los territorios", de igual modo el CNMH plantea que tiene como objetivo "la creación de una narrativa integradora e incluyente que ofrezca las razones del surgimiento y evolución el conflicto armado interno, evidenciando las memorias y resistencias de las víctimas y sus comunidades, al igual que los relatos que han sido silenciados". Y es así como se puede contribuir a lograr espacios de diálogo donde intervengan no solo el Estado, sino también la sociedad y las futuras generaciones que merecen un escenario distinto al de la guerra.

Además, es importante establecer el concepto de memoria, donde es definida por el Foro Revista de Derecho (2020), como una "palabra polisémica que abarca un abanico de sentidos, significantes y significados que ha sido abordada por varias disciplinas como la neurobiología, antropología, psicología, sociología y las ciencias políticas" (p.8), y es así como se evidencia su gran complejidad y su vital importancia en su esencial tarea de revivir todo tipo de recuerdos.

De igual modo Carrillo (2010), infiere que:

La memoria es sin duda un proceso cerebral notable, pues mediante él, el sistema nervioso codifica, organiza y almacena los sucesos pasados de tal forma que en ocasiones permite recordar de manera consiente, eventos en el pasado distante, tan vívidamente como si se experimentaran nuevamente (p. 86).

De acuerdo con lo anterior, la memoria permite recordar sucesos del pasado, ya sean eventos que provoquen manifestaciones de alegría, o por el contrario hechos que han generado algún tipo de dolor. Otro de los referentes conceptuales importantes en cuanto a memoria es Halbwachs (1968), quien menciona que, en cuanto a la construcción académico-política, la memoria como noción tiene unos fundamentos europeos, los cuales vienen a darse a mediados del siglo XX, que corresponde al espacio de las guerras mundiales, es por esto que uno de los elementos importantes para abordar es la noción del autor anteriormente nombrado, quien plantea que no hay en la memoria un vacío dominante, partiendo de que toda imagen se relaciona con un recuerdo ya sea puro y simple, donde existe un carácter histórico fuera del individuo.

En este mismo sentido, es importante establecer la relación de la memoria con la historia oral, pues, así como lo manifiesta Rueda (2013), fue un elemento esencial en las antiguas sociedades como la griega, en donde la correlación social y el pasado cultural, instauraron una forma de heredar información a diferentes generaciones, como lo fueron las distintas guerras en donde sus acontecimientos fueron evidentes debido al relato oral y es donde las versiones de los testigos cobran relevancia, ya que en este periodo tener acceso a fuentes escritas resultaba difícil para los historiadores de la época.

Ya durante el medioevo, los historiadores resaltan la importancia que tuvo la memoria, pues se convirtió en un aspecto importante para la reproducción de documentos como lo fueron las diversas obras literarias y las múltiples crónicas, reconstruidas también por medio de relatos orales, teniendo en cuenta que sentían la necesidad de escribir lo que vivían, y es así como se construye la historia por medio de memorias individuales y colectivas. De igual forma, se hace mención a las fuentes históricas orales en donde son tomadas como fuentes narrativas y se plantea que lo verdaderamente significativo de la memoria no es que sea un depósito de hechos, sino que es un dinámico proceso de creación de significados, dándole sentido al pasado y una forma a sus vidas según lo argumenta Portelli (1991).

REFERENTES SOBRE MEMORIA HISTÓRICA.

En este sentido, pasamos a mencionar a uno de los referentes de Memoria Histórica más sobresalientes, como lo es el historiador francés Pierre Nora (1984), quien establece ciertas disparidades entre memoria e historia, mencionando que la historia es la vida constantemente encaminada entre diversos colectivos y que se encuentran en constante cambio, que esta accesible a la lógica del recuerdo y de la amnesia inconsciente y que es vulnerable a ser manipulada, que se sostiene de recuerdos globales, particulares o simbólicos, mientras que la historia es el restablecimiento de lo que ya no es, en una representación del pasado.

De igual forma, Nora (1984), plantea que los sitios de memoria nacen y viven del sentir de que no hay memoria espontánea, de tal modo que se deben organizar archivos, conservar las conmemoraciones, emprender diferentes actos como realizar actas, celebraciones, ya que estos procedimientos no son naturales y por lo tanto necesitan estar en contacto activo con la sociedad.

Con lo anterior se infiere, la necesidad de que la sociedad debe participar en el proceso de construcción de memoria, con diferentes actos donde se pueda rememorar constantemente y no solo quedarse como un sujeto aislado.

Del mismo modo, es importante señalar la nueva labor de la sociedad frente a la memoria, como lo propone Almanza (2013), quien menciona que la indiferencia permite evitar el compromiso con los hechos ocurridos y así establecer o favorecer el olvido y el progreso, y de esta manera se transforma el discurso permitiendo ocultar o minimizar las víctimas para que así no inquieten ni alteren la tranquilidad, pues al señalar a los afectados como distintos y no permitir que sean aceptados por una sociedad ha generado que se transforme, negar los acontecimientos ocurridos en dicha sociedad permite que ésta tenga una regresión en el reconocimiento de sus derechos humanos.

Con base en lo anterior, conviene mencionar las acepciones para Memoria Histórica, Memoria Colectiva y Memoria Individual en donde Halbwachs, citado por Betancourt (2004), sitúa los hechos personales de la memoria, tanto los eventos de tipo individual como los eventos que se originan de la interacción con otros grupos en donde convivimos, así como también las relaciones que se establecen entre estos grupos, así el autor define:

- Memoria histórica: supone la recolección de los datos proporcionados por el presente de la vida social y proyectada sobre el pasado reinventado.

- Memoria Colectiva: es la que recompone mágicamente el pasado y cuyos recuerdos se remiten a la experiencia de una comunidad o que un grupo puede llegar a legar a un grupo o grupos de individuos.

- Memoria Individual: en tanto que esta se opone (enfrenta) a la memoria colectiva, es una condición necesaria y suficiente para llamar al reconocimiento de los recuerdos; nuestra memoria se ayuda de otras, pero no es suficiente con que ella nos aporte testimonio (p.126).

Es así como la interacción entre lo histórico, lo colectivo y lo individual se crea a partir de la experiencia de estos grupos, donde cada uno se construye de acuerdo a sus vivencias, siempre estando condicionadas a fenómenos sociales, colectivos y públicos.

Según Betancourt (2004), se establece el pensamiento de que la Memoria Histórica, la Memoria Colectiva y la Memoria Individual se generan a partir de dos momentos significativos, la experiencia percibida y la experiencia vivida, en donde la experiencia vivida abarca esos saberes históricos, sociales y culturales que las personas o grupos sociales aprehenden a vivir en su vida, mientras que la experiencia percibida reúne los elementos históricos, sociales y culturales de los individuos o grupos, en donde adoptan del discurso político, religioso, de las ideas filosóficas o las diferentes opiniones culturales, un conocimiento formalizado, producido y acumulado.

Por otra parte, el Centro Nacional de Memoria Histórica (2018), alude el papel de la memoria histórica como un ejercicio político que involucra la clasificación de hechos y construcción de relatos sobre el pasado, que contiene consensos y disensos sobre lo que debe ser contado y considerado como la historia de una persona o un grupo, es por esto que la memoria es considerada como la forma en que se busca darle sentido a los hechos y concederle viabilidad para que sean relatados; pues en algunas ocasiones se logra vencer la forma como se recuerda, mientras que otros resisten el dominio desmedido del relato hegemónico, pues a mayor poderío político, mayor cabida de intervenir el contenido de la memoria. Por lo cual, se establece que no debe existir una intervención política en la construcción de memoria, ya que puede generar una manipulación de los hechos y por lo tanto provocar revictimización de los afectados.

Otro aspecto importante, es el aporte de los lugares de memoria a la construcción de memoria histórica, como lo son los museos, sitios de memoria y los monumentos conmemorativos, los cuales se han creado a partir de la necesidad de las víctimas de que se sepa lo ocurrido con sus familias, comunidades y territorios, en donde no solo han sido implementados en Colombia sino también en distintos lugares del mundo que de igual manera han sido afectados por múltiples razones.

En el caso de los monumentos conmemorativos en Colombia, han sido un instrumento importante en la tarea de la reparación simbólica, entendiéndose ésta según lo estipulado en el marco de la Ley 1448 de 2011 como "toda prestación realizada en favor de las víctimas o de la comunidad en general, que tienda a asegurar la preservación de la memoria histórica, la no repetición de los hechos victimizantes y el restablecimiento de la dignidad de las víctimas" (Art 141).

En consecuencia, los lugares de memoria cumplen una función vital en la construcción de memoria histórica, ya que como lo menciona Mora (2013), en éstos lugares se realizan las reflexiones de ciertas comunidades de acuerdo a sus experiencias y a su simbolismo; pues en

distintos territorios debido a las políticas e ideologías se establece, qué se recuerda, qué se olvida y en función de qué recordamos. Lo que crea la necesidad de que toda la sociedad tome enserio a estos lugares ya que han sido creados para la enseñanza de la historia violenta de nuestro país y así no se permita su olvido.

REFERENTES EN LA ENSEÑANZA DE LA MEMORIA HISTÓRICA EN COLOMBIA.

Para un país que intenta por distintos medios superar un pasado de conflicto y violencia es importante abordar la memoria histórica desde el ámbito educativo, ya que es uno de los lugares en donde se crean las distintas reflexiones en torno a los hechos del pasado, con las actuales y futuras generaciones, que tendrán como labor fundamental continuar construyendo la paz; ya que es evidente el desconocimiento e indiferencia por parte no solo de algunos jóvenes sino también de comunidades que al no haber vivenciado directamente las consecuencias del conflicto armado, permiten el olvido y facilitan su repetición.

Por esta razón, se aborda el concepto de aprendizaje significativo, en donde Moreira citado por Londoño & Carvajal (2015), refiere que es "un aprendizaje auténtico que se genera en la medida en que integra nuevos conocimientos a la estructura cognitiva y experiencial del sujeto que aprende y que ha desarrollado a través de su historia de vida" (p.7). Por lo cual, para que exista un verdadero aprendizaje significativo es necesario que los estudiantes tengan conocimiento acerca de su historia y los fenómenos sociales de su entorno, para así lograr construir un pensamiento crítico y reflexivo frente a las distintas situaciones del país. Por lo que, desde la Pedagogía Crítica, Abraham Magendzo (2003), manifiesta que "el objetivo es desarrollar una conciencia crítica en el estudiante y promover la acción social para superar estructuras sociales opresivas" (p. 3). Por lo tanto, para poder desarrollar esta conciencia crítica, se le deben brindar a los educandos las herramientas necesarias, para la construcción del conocimiento; que sean atractivas e interesantes, y que contribuyan a su formación integral.

Conviene definir el concepto de la pedagogía de la memoria, en donde Capra (s.f.) señala: la articulación de esas prácticas referidas a los procesos de significación y apropiación de nuestra historia reciente, por parte de sujetos en situación de recorrido por el espacio de la memoria. Se articula con nociones referidas al rol activo por parte de los sujetos en el proceso de construcción del saber; con una perspectiva dialogal y circular del uso de la palabra; con definiciones entorno a la imposibilidad de la neutralidad en el posicionamiento frente a la realidad observada, conversada y resignificada (p.2).

De manera que no deben ser sujetos indiferentes a los distintos fenómenos sociales que se encuentran en su contexto, por el contrario, deben ser participativos y convertirse en agentes de cambio.

Por ende, es relevante mencionar el objetivo de la pedagogía de la memoria, partiendo del planteamiento de Ortega & Castro (2015), en donde describen su importancia, mencionando que "permite la posibilidad de aprendernos, reconocernos y enseñarnos distintos, al identificar y analizar otras formas de experiencias, deseos, esperanzas y resistencias" (p. 29).

Es indispensable mencionar uno los referentes más importantes en el trabajo de pedagogía de la memoria en Colombia, como lo es el Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH), que junto con otros lugares de memoria, desempeña una labor clave en distintos lugares del territorio nacional, tanto en los que vivieron la violencia como en los territorios que no estuvieron directamente implicados en el conflicto armado, pues es en estos últimos donde más se evidencia la discriminación e indiferencia hacia las víctimas; por eso por medio de actividades itinerantes el CNMH da a conocer qué paso en nuestro país, en estos más de 50 años de

conflicto, asimismo la Red de lugares de memoria de Colombia, los cuales cumplen una función fundamental, no solo porque algunos vivieron el conflicto, sino también porque permiten que se conozca la verdad de lo sucedido, permite que se visibilice la voz de las víctimas por medio de sus testimonios, en donde se realiza un retrato de todas las caras de la violencia, por medio de talleres vivenciales en donde quienes los dirigen son las mismas mujeres que fueron víctimas de violencia sexual, los mismos campesinos que fueron desplazados y de jóvenes que fueron obligados a presenciar como torturaban o asesinaban a sus padres, hermanos o vecinos, y que fueron obligados a dejar sus tierras y a iniciar de nuevo en lugares completamente extraños para ellos, volviendo a ser víctimas de discriminación en las ciudades.

IMPORTANCIA DE LA ENSEÑANZA DE MEMORIA HISTÓRICA.

Existen múltiples razones y muchas ventajas pedagógicas para abordar la memoria histórica con los estudiantes en Colombia, ya que permite desarrollar empatía, pensamiento crítico, evaluar distintas perspectivas de la historia, así como también una de las razones de trabajar memoria histórica y que consideramos una de las más importantes como lo es desnaturalizar la guerra, ya que muchos niños y jóvenes no tiene conocimiento acerca de la historia del conflicto, o simplemente lo consideran como algo normal, debido a que son generaciones que nacieron en un país en guerra, lo cual hace que la normalicen.

Por lo tanto, se debe realizar una verdadera sensibilización y conocimiento de los hechos de violencia que marcaron y siguen marcando la historia de nuestro país, en donde el proceso de enseñanza-aprendizaje sea significativo, de manera que se formen ciudadanos críticos, cuidadores y conservadores de la paz, en donde esto se lleve a una verdadera cultura de paz, en la que las actuales y futuras generaciones, dejen de normalizar los hechos violentos en los que se ha estado inmerso durante años y se lleve a construir nuevas prácticas de paz y nuevas formas de relacionarnos.

Para lograr este propósito, es necesario que los docentes formulen nuevas estrategias pedagógicas y didácticas, en donde realicen una aproximación de los educandos a la historia y al contexto actual colombiano, no solo desde el aula de clase, pues para estudiar los fenómenos sociales es necesario que luego de conocer teóricamente, y analizar los hechos y consecuencias del conflicto, se tengan experiencias formativas, como las prácticas pedagógicas a lugares de memoria, como los museos memoriales en donde de una manera didáctica muestran la realidad y fomentan la construcción de memoria histórica, para que como agentes de cambio en un futuro cercano, favorezcan la construcción de paz y la garantía de no repetición; de igual forma con este tipo de pedagogía se favorece en los niños y jóvenes el desarrollo de competencias por medio del estudio, análisis y comprensión del conflicto armado colombiano.

Así como lo señala Pagés, citado por Aponte (2017) "recurrir a la memoria individual, al recuerdo de hechos, acontecimientos, problemas del pasado ha sido una de las características principales de aquel profesorado, que ha intentado innovar sus prácticas docentes al menos desde la década de los años setenta del pasado siglo XX" (p.7). Argumentación que se demuestra en el quehacer docente, al percatar a los estudiantes de que ellos son importantes agentes de cambio y que en un futuro cercano pueden influir en las decisiones del país, pues al conocer su entorno y conocer acerca de los diferentes fenómenos históricos, políticos y culturales que ocurren a su alrededor pueden contribuir en la construcción de una mejor sociedad.

Adicionalmente, el docente Carlos Barrera ("en prensa"), señala "el destino de los pueblos se traza conociendo su pasado, en él está la información de sus tradiciones y su ADN social, recogido en las mentalidades colectivas, pretendiendo construir imaginarios de progreso" (p.12).

Por otro lado, dentro del marco normativo, es esencial mencionar de manera general, una de las leyes creadas durante el Acuerdo Final para la Terminación del Conflicto y la Construcción de una Paz Estable y Duradera firmado en el 2016, con el grupo guerrillero FARC-EP, la cual ha aportado a la reparación de las víctimas y en la construcción de memoria histórica en Colombia, como lo es la Ley 1448 de 2011, en donde en sus artículos 142 y 143 establece que:

Artículo 142. Día Nacional de la Memoria y Solidaridad con las Víctimas. El 9 de abril de cada año, se realizará por parte del Estado colombiano, eventos de memoria y reconocimiento de los hechos que han victimizado a los colombianos y las colombianas. El congreso de la república se reunirá en pleno ese día para escuchar a las víctimas en una jornada de sesión permanente.

Artículo 143. Del Deber de Memoria del Estado. Se traduce en propiciar las garantías y condiciones necesarias para que la sociedad, a través de sus diferentes expresiones tales como víctimas, academia, centros de pensamiento, organizaciones sociales, organizaciones de víctimas y de derechos humanos, así como los organismos del Estado que cuenten con competencia, autonomía y recursos, puedan avanzar en ejercicios de reconstrucción de memoria como aporte a la realización del derecho a la verdad del que son titulares las víctimas y la sociedad en su conjunto (Ley 1448, 2011)

Es así, como de esta manera se le brinda a la Memoria Histórica, un espacio en donde se permite que la sociedad participe en la construcción de una paz estable, generando nuevas reflexiones, frente a qué no se debe permitir que estos hechos vuelvan a repetirse.

De modo que, el trabajo y responsabilidad frente a la construcción de memoria histórica no solo es del Estado, sino también de la sociedad, para que desde la escuela se genere y cultive un pensamiento crítico, que comprenda la historia y los hechos violentos de un país que solicita que se siga tejiendo la paz.

CONCLUSIONES

En un país en donde el conflicto armado ha dejado y continúa dejando grandes huellas en las mentes y cuerpos de las víctimas, sus comunidades y territorios, se requiere de manera fundamental la implementación de las pedagogías de la memoria en donde se formen individuos comprometidos con historia y memoria de su país y en donde se deje de normalizar la violencia. En este sentido, la única manera implementar una cultura de memoria histórica que perdure, dignifique a la víctima y proporcione el no olvido y la no repetición es a través del desarrollo de la pedagogía de la memoria.

Por lo tanto, cuando se habla de memoria, significa poner en primer nivel la voz de las víctimas, sus recuerdos y la manera como ellas vivieron los hechos en el marco del conflicto; para que las actuales y futuras generaciones comprendan cómo han aportado a la construcción de paz, desde el testimonio y desde su lucha por la reivindicación de sus derechos, enseñando como después de haber vivenciado las atrocidades de la guerra, han logrado la resiliencia y una construcción de memoria histórica.

Así como también, la importancia de las experiencias formativas y significativas, de niños, niñas y jóvenes, sobre el contexto en el que se ha desarrollado la violencia, por medio de la pedagogía en los lugares de memoria, como museos memoriales y monumentos conmemorativos, donde se facilita el proceso de enseñanza-aprendizaje, promueve competencias y genera reflexiones críticas y constructivas entorno a crecimiento como ciudadanos constructores de paz.

De manera que ante los cambios sociales y ante la era tecnológica en la que nos encontramos,

nace la necesidad y obligación de cultivar la memoria, no solo desde la voz de las víctimas sino también de aquellas voces que nunca se escucharon, que se silenciaron; también la enseñanza de la memoria histórica desde los territorios, tanto los que vivenciaron el conflicto como en los territorios que no, para que se conozcan los hechos y daños causados, eliminando la indiferencia e indolencia, en donde también se incluye al Estado, pues el hecho de no haber vivenciado la violencia no significa que no haya existido.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Almanza, T. (2013). La memoria de la experiencia como respuesta ética ante las víctimas. Revista de las Ciencias del Espiritu. Universidad de San Buenaventura: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=343529829002.

Aponte, C. (2017). Memoria Histórica y Conflicto Armado: elementos para la construcción de una educación para la paz en la escuela colombiana. Revista Cambios y Permanencias: https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistacyp/article/view/7833/8005 .

Barrera, C. ("en prensa"). Memoria e Imaginarios Iconográficos sobre la Independencia, vistos a través de tres generaciones, en la larga duración (1910-2019).

Betancourt, D. (2004). Memoria individual, memoria colectiva y memoria histórica : lo secreto y lo escondido en la narración y el recuerdo. Bibiloteca Clacso: http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/dcs-upn/20121130052459/memoria.pdf

CNMH. (2018). Género y Memoria Histórica. CNMH: http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/micrositios/balances-jep/descargas/balance-genero.pdf

Capra, M. (s.f). Los Espacios para la Memoria como espacios Educativos: Construyendo una Pedagogía de la Memoria: https://apm.gov.ar/periplosdememorias/materiales/23/AportesReflexion/ConstrucPedagMemoria/ponencia%20IDES%20-%20Espacio%20de%20Memoria%20La%20Perla.pdf

Carrillo, P. (2010). Sistemas de memoria: reseña histórica,clasificación y conceptos actuales. Primera parte: Historia, taxonomía de la memoria, sistemas de memoria de largo plazo: la memoria semántica. Medigraphic: https://www.medigraphic.com/pdfs/salmen/sam-2010/sam101j.pdf

Foro Revista de Derecho. (2020). Memoria, reparación simbólica y arte: la memoria como parte de la verdad. Foro Revista de Derecho: https://revistas.uasb.edu.ec/index.php/foro/article/view/1285/1197.

Halbwachs, M. (1968). Memoria Colectiva y Memoria Histórica. http://ih-vm-cisreis.c.mad.interhost.com/REIS/PDF/REIS_069_12.pdf.

Nora, P. (1984). Entre Memoria e Historia: La problemática de los lugares. https://www.comisionporlamemoria.org/archivos/jovenesymemoria/bibliografia_web/historia/Pierre.pdf.

Ley 1448 . (10 de Junio de 2011). Ley de Víctimas del Conflicto Armado. Unidad de Víctimas :https://www.unidadvictimas.gov.co/sites/default/files/documentosbiblioteca/ley-1448-de-2011.pdf

Londoño, J. (2015). Pedagogías para la memoria histórica: reflexiones y consideraciones para un proceso de innovación en el aula. Ciudad Paz-Ando: https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/cpaz/article/download/8261/10594/

Magendzo. A. (2003). Pedagogía Critica y Educación en Derechos Humanos. Revista de Pedagogía Crítica: https://www.researchgate.net/publication/318844597_Pedagogia_critica_y_educacion_en_derechos_humanos

Mora, Y. (2013). Lugares de Memoria entre la tensión, la participación y la reflexión. Dialnet: https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4780112.pdf.

Ortega, P. & Castrro, C. (2015). Pedagogía de la Memoria para un país amnésico. Universidad Pedagógica Nacional:http://editorial.pedagogica.edu.co/docs/files/Pedagogia%20de%20la%20Memoria%20-%20sampler.pdf

Rueda, J. (2013). Memoria histórica razonada".Una propuesta incluyente para las víctimas del conflicto armado interno colombiano. Historelo: Revista de Historia Regional y Local: https://www.researchgate.net/publication/263511378_''Memoria_historica_razonada''_Una_propuesta_incluyente_para_las_victimas_del_conflicto_armado_interno_colombiano/fulltext/57aa9e6508ae3765c3b4f659/Memoria-historica-razonada-Una-propuesta-incluyente-para.

Portelli, A. (1991). Lo que hace diferente a la historia Oral. Comisión por la Memoria: https://www.comisionporlamemoria.org/archivos/archivo/archivooral/bibliografia/PORTELLI%20Alessandro,%20Lo%20que%20hace%20diferente%20a%20la%20historia%20oral.pdf

16

CÓMO SE APLICÓ LA CALIDAD EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA VIVIENDA Y SU ENTORNO URBANO, DESPUÉS DE LA PANDEMIA DE GRIPE EN LA CIUDAD DE BOGOTÁ EN EL PERÍODO O CONCEPCIÓN HIGIENISTA DE 1911 A 1942. ESTUDIO DIDÁCTICO DE CASO VILLA JAVIER.

COMPARATIVE ANALYSIS OF THE QUALITY IN THE CONSTRUCTION OF THE URBAN ENVIRONMENT AND HOUSING AFTER THE INFLUENZA PANDEMIC IN THE CITY OF BOGOTÁ IN THE PERIOD OR HYGIENIST CONCEPTION FROM 1911 TO 1942. CASE STUDY VILLA JAVIER.

Francisco J. Lagos [1]
Sandra M. Benitez [2]
Jairo J. Palacios [3]
Leidy J. Hurtado [4]
Yolanda A. Gómez [5]

Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca

[1] Docente Investigador Programa Construcción y Gestión en Arquitectura. Facultad de Ingeniería y Arquitectura, Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. flagos@unicolmayor.edu.co .
0000-0001-8764-1510 Francisco Javier Lagos Bayona
flagos@unicolmayor.edu.co
[2] Directora y docente Investigadora del Programa Construcción y Gestión en Arquitectura. Facultad de Ingeniería y Arquitectura, Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. smbenitez@unicolmayor.edu.co
0000-0001-5290-7008 Sandra Milena Benitez Villamizar
smbenitez@unicolmayor.edu.co
[3] Docente Investigador Programa Trabajo Social. Facultad de Ciencias de la Salud. Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. jjpalacios@unicolmayor.edu.co 0000-0002-1437-9838 Jairo Jamith Palacios Rozo
jjpalacios@unicolmayor.edu.co
[4]Trabajadora Social en formación. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. ljohannahurtado@unicolmayor.edu.co 0000-0001-5009-0874 Leidy Johana Hurtado
ljohannahurtado@unicolmayor.edu.co
[5] Contadora Pública, docente investigadora del Programa Construcción y Gestión en Arquitectura de la Facultad de Ingeniería y Arquitectura de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. yagomez@unicolmayor.edu.co
0000-0002-2352-0661 Yolanda Andrea Gómez Uribe yagomez@unicolmayor.edu.co

RESUMEN

En el presente documento se realiza un análisis de orden descriptivo y cuantitativo del entorno urbano de la vivienda social que se desarrolló entre los años 1911 a 1942 en la ciudad de Bogotá, en el llamado periodo higienista, concebido desde las políticas institucionales que derivaron en la construcción de los llamados barrios obreros, estableciendo atributos del entorno en términos de localización, tipología, servicios y equipamientos social y comunitario, por lo tanto se toma como objeto de estudio el primer barrio consolidado en este periodo llamado Urbanización San Francisco Javier o Villa Javier.

Al referirnos al término vivienda social como la promovida por el estado y que se construye con o sin su interjección, en este caso se procura determinar los rasgos característicos medibles de la zona que permitan determinar índices o indicadores sobre el entorno urbano que la definió y constituyó como un hito en la vivienda de este tipo en la ciudad de Bogotá. (Escallón, 2011)

Este documento plantea un acercamiento histórico a la ciudad y a los factores ambientales que la rodeaban a finales del siglo XIX, cómo se da el crecimiento de esta y los factores que influenciaron su desarrollo, adicionalmente se analiza el sector propuesto a raíz de su propio desarrollo histórico, social, ambiental y urbano, definiendo los aspectos que la conforman y los cambios propios de la ciudad.

La metodología aplicada para este proyecto fue mediante encuesta a los habitantes más antiguos en cada uno de los barrios, donde se tuvo en cuenta los años de construcción del barrio, los eventuales riesgos de carácter urbano, el análisis de las distancias, la evaluación del paisajismo urbano, las áreas verdes, las áreas recreativas activas y pasivas, el manejo sostenible de las aguas lluvias, las políticas educativas sobre el ahorro de energía, la percepción de la calidad de vida en la población, la aceptación y convivencia con el diferente y el fomento de la inclusión social.

Posteriormente se realiza un breve análisis según las temáticas encuestadas y de acuerdo a la teoría estudiada, para concluir que es necesario aplicar de forma más específica los aspectos de covisibilidad, (Lagos 2020) la renovación programada de los materiales utilizados en la construcción del espacio urbano, el fomento de políticas de educación a la población urbana sobre el mantenimiento adecuado de las áreas verdes y duras, el uso de la energía, el manejo del agua lluvia, el tratamiento de la vegetación como fuente para la recolección del bióxido de carbono y como producción de oxígeno, las incidencias de estas deficiencias dentro de las dinámicas de las poblaciones que habitan estos espacios como familias y vecindades, para concluir en los aspectos que por su calidad constructiva y aceptación social continúan hasta el día de hoy.

PALABRAS CLAVE: Vivienda social, Construcción del espacio urbano, Calidad constructiva.

ABSTRACT

In the present document there is realized an analysis of descriptive and quantitative order of the urban environment of the housing of social interest that developed between the year 1911 to 1935 in the city of Bogotá, in the so-called hygienist period, conceived from the institutional policies that derived in the construction of the so-called "workers" neighborhoods, establishing attributes of the environment in terms of location, typology, services and social and community equipment, therefore takes as object of study the first consolidated neighborhood in this period called Urbanization San Francisco Javier or Villa Javier.

When referring to the term housing of social interest as the one promoted by the state and that is constructed with or without its interjection, in this case we try to determine the measurable characteristics of the area that allow to determine indexes or indicators on the urban environment that defined and constituted it as a milestone in the housing of this type in the city of Bogota.

This document proposes a historical approach to the city and the environmental factors that surrounded it at the end of the 19th century, how it grows and the factors that influenced its development, in addition, the proposed sector is analyzed as a result of its own historical, social, environmental and urban development, defining the aspects that shape it and the changes inherent to the city.

The methodology used for this process was the application of surveys in each of the neighborhoods, where the years of construction of the neighborhood, the eventual risks of an urban nature, the analysis of distances, the evaluation of urban landscaping of the areas were taken into account. green, active and passive recreational areas, sustainable management of rainwater, educational policies on energy saving, the perception of the quality of life in the population, acceptance and coexistence with the different and promoting inclusion Social.

Subsequently, a brief analysis is carried out according to the themes surveyed and according to the theory studied, to conclude that it is necessary to apply more specifically the aspects of covisibility, the scheduled renovation of the materials used in the construction of the urban space, the promotion of education policies for the urban population on the proper maintenance of green and hard areas, the use of energy, the management of rainwater, the treatment of vegetation as a source for the collection of carbon dioxide, and how oxygen production and the incidences of these deficiencies within the dynamics of the populations that inhabit these spaces as families and neighborhoods, to conclude in the aspects that for their constructive quality and social acceptance continue until today.

KEY WORDS: Social Housing, Construction of Urban Space, Quality construction.

1. INTRODUCCIÓN .

El presente proyecto compila, organiza, compara y analiza las situaciones contextuales de la construcción de vivienda social en el país a inicios del año 1911. Donde el interés estatal por cubrir las necesidades habitacionales surge a principios del Siglo XX por el momento crítico en salubridad de las grandes ciudades, originado por la pandemia de la gripe española, el habitar en espacios con pisos en tierra, además cuando se empieza a crecer demográficamente por los movimientos rurales de la población hacia las urbes debido a la violencia bipartidista y las nuevas opciones de empleo que se presentan en esta época. (Ceballos, 2006)..

Un buen ejercicio de construcción de vivienda social es Villa Javier surge de la mano de la Junta de Habitaciones para Obreros orientada por el padre Campoamor como una opción para mejorar la calidad de vida y la seguridad de la tenencia de la propiedad para la clase obrera en 1918 cuando la ciudad de Bogotá contaba con 143.394 habitantes, cifra que se duplicaría en sólo 10 años y año en el que se terminaba la pandemia la gripe española que azoto la ciudad por 2 años. (Ministerio de Vivienda, Ciudad y Territorio, 2014)

A partir de este momento el estado colombiano promulga las primeras leyes, está interesado en generar vivienda digna a personas trabajadoras de bajos ingresos, financiadas por el estado y darle orden a la ciudad, durante el resto del siglo crea diversas instituciones del orden nacional que funcionan por un tiempo y otras se transforman como la Sociedad de Mejoras Públicas,

la Dirección de Obras Públicas, el Banco Agrícola Hipotecario, el Instituto de Acción Social, el Instituto de Crédito Territorial, la Caja de Previsión Social, la Caja de Vivienda Popular, el Banco de Crédito Hipotecario e incluso el Fondo Nacional del Ahorro en 1968 que sobrevive hasta hoy en el 2020. (Ministerio de Vivienda, Ciudad y Territorio, 2014)

Ante el crecimiento de la ciudad en términos de barrios y viviendas se pretende analizar la percepción del estado de la calidad del entorno urbano de la vivienda social en el periodo histórico de la vivienda en la ciudad de Bogotá, que abarca desde 1911 a 1942 cuando se inicia el periodo de institucional. (Haramoto E. M., 1988)

1.1. JUSTIFICACIÓN .

El proyecto se origina como parte de la continuidad de un proceso de implementación y aplicación en la medición de los procesos de la calidad en la construcción que busca elevar los niveles de eficiencia y eficacia de los recursos utilizados, promoviendo la cultura de la calidad relacionada con la sostenibilidad de los proyectos arquitectónicos y urbanos. (Jiménez, 2013)
Se justifica además desde la necesidad de plantear el mejoramiento continuo en los procesos constructivos y de gestión, para mitigar las percepciones y consecuencias negativas o resultado no deseados por la ausencia de calidad presentes en la elaboración de las tres etapas de la obra negra, gris y blanca, conocida también como las etapas de estructura, cerramientos y acabados, que inciden sobre las personas que habitan las viviendas y en sus zonas comunes, generando problemáticas en su salud física y mental como cambios en su dinámica familiar y vecinal. (Jiménez, 2013)

Esta concepción surge impulsada por las organizaciones médicas quienes denuncian activamente las condiciones de insalubridad en las habitaciones de la población en campos y ciudades (MVCT, 2014), aunado esto a la llegada de la epidemia de pulmonía infecciosa acompañada de fiebre amarilla, conocida como gripe española, enfermedad que en 1918 contagió a 100.000 habitantes, con aproximadamente 6.000 fallecidos entre mayo y diciembre (Credencial, 2017), en una Bogotá que contaba en ese entonces con 143.994 habitantes (Estrada,2016), esto favorecido por las condiciones de hacinamiento y desaseo de gran parte de la población obrera. Con el término obrero se designaba al "proletariado industrial, asalariados que ejecutan laboras manuales en la industria que desarrollaron una identidad y conciencia de clase..." (Díaz, 2007), la clase obrera, por tanto, son quienes comparten este nivel en la sociedad de la época y comparten condiciones igualmente antihigiénicas que generaba descontento entre la misma clase obrera, y en otros sectores de la sociedad como la iglesia y la industria, con la intención del estado de tener una clase obrera conforme y evitar problemas entre los sectores, crea la Ley 46 de 1918, con la cual designaba el 2% de los impuestos municipales para la construcción de vivienda obrera, ley a partir de la cual se da inicio al desarrollo de unidades habitacionales destinados a la población con mayor afectación y falta de vivienda.

La fase higienista tenía como población objeto a personal trabajador y obrero y sus familias, a quienes arrendaba la vivienda según su conformación familiar, en este caso se toma como zona de estudio el barrio Villa Javier o San Francisco Javier fundado el 7 de septiembre de 1913 y terminado en 1934.

Además consolidar el tema de la calidad con un enfoque social ejerciendo un proceso investigativo más amplio que abarque la multiplicidad de percepciones de la realidad vivida desde la habitabilidad de la vivienda social después de la pandemia de la gripe española, como paso previo a los cambios que se avecinan después de la pandemia del covid 19 exactamente 102 años después vendrán cambios en los procesos de diseño y construcción y en los procesos formativos y evolutivos de las agremiaciones profesionales y empresariales, el tema de la calidad

se comienza a implementar en el país en los años 80, (Carrizosa, 2010) con el fortalecimiento de esta cultura de la calidad la cual se ha vuelto indispensable hoy en día en las empresa de todos los sectores de la economía, al tener en cuenta los diferentes tipos de procesos que inciden drásticamente en la calidad de los productos que se ofrecen o entregan y por lo tanto afectan la calidad de vida de la población que las utiliza, los procesos de sostenibilidad que llegaron para implementarse y ahora los procesos de cuidado personal frente al virus del covid 19.

Hoy en día ninguna empresa del sector de la construcción puede abstraerse de manejar sus procesos constructivos basados en la cultura de la calidad, la sostenibilidad y ahora el cuidado extremo ante los eventuales virus. De igual manera sucede en el ámbito educativo. Las Universidades deben implementar los procesos de calidad, sostenibilidad y nuevos paradigmas para protegernos ante los virus para la formación del profesional con miras a un proceso integral. (Baena, 2013).

2. METODOLOGÍA .

La Identificación y delimitación del entorno urbano del proyecto de vivienda social diseñados y construido con los parámetros de las políticas estatales en este periodo higienista o postpandemia. Identificación de los atributos o características de calidad medibles del entorno urbano de la vivienda social del proyecto de estudio, mediante fichas de análisis. Recopilación mediante fichas de trabajo del entorno urbano de la vivienda social del proyecto representativo seleccionado para el análisis. (Lagos, 2015)

Análisis de los resultados de la compilación de la información de los atributos cuantitativos del entorno urbano de la vivienda social según tipologías arquitectónicas o urbanísticas, mediante la aplicación de una encuesta. Establecer el cuadro comparativo de los atributos de análisis para identificar la medición de la calidad de la construcción del entorno de la vivienda social del proyecto seleccionado. (Lagos, 2019).

2.1. OBJETIVOS

Objetivo General:

Generar información que permita identificar, comparar y analizar los atributos medibles o cuantificables, mediante encuestas y fichas de trabajo, sobre la calidad de la construcción del entorno urbano de la vivienda social en la ciudad de Bogotá a un proyecto representativo y construido en el período, higienista, dado entre 1911 a 1942.

Objetivos Específicos:

1. Identificar los atributos de calidad de la construcción del entorno urbano de la vivienda social en la ciudad de Bogotá en un proyecto representativo en el periodo higienista.

2. Establecer los indicadores y atributos de calidad de la construcción del entorno en el proyecto de vivienda social, según la tipología del programa estatal del barrio seleccionado y representativo del periodo en estudio, mediante las fichas de trabajo y la encuesta.

3. Medir las apreciaciones objetivas y subjetivas de las necesidades y circunstancias inherentes a la calidad de la construcción del entorno urbano de la vivienda social en la época indicada para el estudio en la ciudad de Bogotá, en el proyecto seleccionado considerado representativo.

3. RESULTADOS .

3.1. Periodo Higienista .

El periodo histórico retomado para el análisis comparativo de las viviendas sociales cuenta con varias perspectivas de calidad y manejo del espacio dadas las diferentes épocas de construcción que se perciben hoy en día en el barrio implementadas entorno al diseño distribución del espacio y normatividad aplicada a lo largo de más de un siglo. (Haramoto, 1998).

3.2 Estudio de caso barrio Villa Javier.

Este proyecto se construye en un lote de 14 fanegadas de orden habitacional ubicado entre las carreras 3ª y 6 y las calles 8 sur y 10 sur de la ciudad de Bogotá (ver Fig. 1), consta de casas diseñadas por el arquitecto belga Antonio de Stoutte, por iniciativa del padre español José María Campoamor, sacerdote jesuita nacido en la Coruña España y quien con conocimiento de programas asociativos europeos y ante las precarias condiciones del sector obrero, funda el 14 de enero de 1911 el Círculo de obreros y posteriormente la caja de ahorros como el soporte económico del mismo, en el proyecto se construyeron 117 viviendas (Téllez, 2012).

La conformación del sector se inicia con la construcción de casas de un piso en lotes de tamaños diferentes, los primeros de diez (10) metros de fondo por veinte (20) metros de frente, ubicadas sobre las calles y los segundos de diez (10) metros de frente por diez (10) metros de fondo las ubicadas en las esquinas y sobre las carreras, la distribución de los residentes en las casas se determinaba según el tamaño de la familia, las parejas sin hijos vivían en las más pequeñas y al tener hijos se mudaban a las más grandes, los arrendatarios , podían adquirir la propiedad al círculo de obreros al terminar de ahorrar el valor de la casa. (Palacios, 2010)

Villa Javier se caracterizó por tener un elemento que lo limitaba físicamente de la ciudad, un cerramiento con muro y rejas, con una única puerta de acceso sobre la carrera 6, contaba en su interior con diferentes zonas de usos complementarios a la vivienda de uso comunitario: una granja agrícola, tienda de suministros, estanque de natación, zona de carbón, cancha de futbol, lavaderos comunales y teatro al aire libre (ver fig. 1).

Las casas en su interior constaban de dos o tres habitaciones, cocina, patio interior y baño, el material que se usó para la construcción de las viviendas fue el adobe (argamasa de arcilla, tierra, hierba) que se realizaba en un chircal (zona de explotación para arcillas) que se encontraba dentro del mismo barrio.

El lote inicial que configura a San Francisco Javier contaba con un área de aproximadamente setenta y siete mil trescientos ochenta y dos metros cuadrados (77.382 m2), de los cuales aproximadamente el 21% eran vivienda, equivalente a dieciséis mil metros cuadrados (16.000 m2), de vías un 8%, mil seiscientos metros cuadrados (1.600 m2) y aproximadamente 4%, tres mil trescientos metros cuadrados (3.300 m2) de áreas comunales. **(Ver fig. 1).**

Figura 1.
Localización y plano de construcción urbanización Villa Javier en Bogotá Localidad de San Cristóbal.

2017. Fuente: Barrio Villa Javier, Corporación Patrimonio Urbano 2013.

Actualmente La urbanización no tiene el cerramiento en muro y reja, las zonas verdes han sido urbanizadas y antiguos espacios comunales como la pileta de baño ya no existen, cuenta con un área total de 24.917,86 m2, de los cuales 2.859,78 m2 son de áreas verdes que constituye el 11% y solo permanece como espacio comunal la edificación central y el parque lateral. ***(ver fig. 1) (ver fig. 2)***

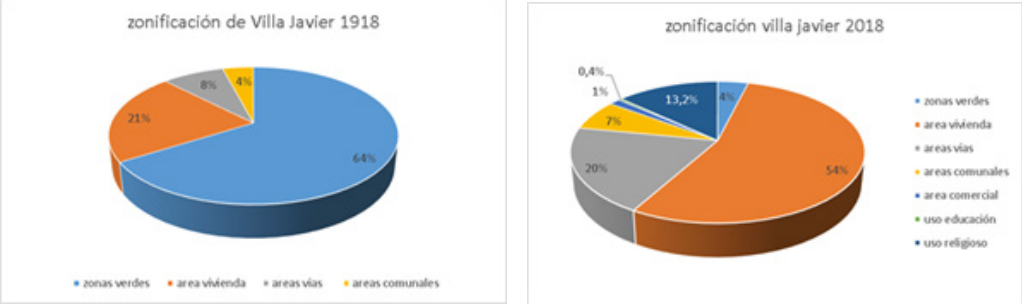
Figura 2.
Levantamiento gráfico mapa de usos de las 5 manzanas de inicio del barrio Villa Javier.

Autor. Autores 2017

Es posible determinar cómo los usos se han ampliado y los porcentajes de vivienda y vías aumentan mientras los de zonas verdes disminuyen. ***(ver fig. 3).***

Figura 3.

Comparativo de usos 1918-2018 villa Javier.



Fuente. Realizado por los autores.

Las primeras edificaciones se constituyeron sobre 5 manzanas ortogonales, cada uno con 18 lotes, en la actualidad hay una ampliación a 13 manzanas, construidas sobre las zonas verdes antiguamente existentes, las fachadas originales se construyeron con una puerta y una ventana, pareada con la casa vecina a manera de espejo (ver fig.4), en el punto más alto de la fachada se aprecia una figura circular que representa el circulo de obreros y se constituía con la mitad de cada fachada.

Figura 4.

Foto en forma de espejo del barrio Villa Javier.

Fuente. Autor. Lagos 2017.

Los detalles de puertas y ventanas, aunque con modificaciones posteriores aún pueden apreciarse en el dintel de madera sobre la puerta, y los respiraderos a nivel del piso (ver fig. 5). El acceso a la vivienda está directamente sobre la calle o carrera, su conformación de fachada es plana sobre la línea de paramento, los materiales originales de las puertas y ventanas son madera que han sido modificados por metálicos por temas de seguridad, muchas viviendas han ajustado el patio interno a parqueadero abriendo una puerta en el anteriormente muro plano.

Figura 5.
Detalles conservados de las fachadas.

Autor Lagos F. 2017.

De las cinco manzanas iniciales se aprecia que un 63% mantiene las fachadas originales (57 viviendas), el 37% restante (33 viviendas) tuvo intervención total, de las 57 viviendas que mantienen la fachada aproximadamente un 16% (9 viviendas) ha tenido intervención interna, esta generalmente consiste en cubrir el espacio del patio e incluso edificar sobre el mismo.

Las viviendas que han tenido intervención total han modificado la estética de la zona, han edificado hasta cuatro (4) pisos y aunque mantienen la línea de paramento intervienen sobre la fachada con voladizos, se puede apreciar otro tipo de intervención en las zonas peatonales, pues los andenes originalmente contaban con una zona verde arborizada, que se conserva solo en un 15% del barrio, permaneciendo el espacio verde con pasto (ver fig. 6), tampoco contó en su diseño original con rampas o escaleras, sin embargo, a raíz de las modificaciones individuales esto se ha modificado y se aprecian escalones de acceso a las viviendas y algunas rampas vehiculares, también ha variación en el material de los andenes, se aprecia adoquín, enchape de gres rojo y concreto, siendo este último el más común, así mismo y generalmente por las intervenciones en las adecuaciones de las viviendas, los niveles no son uniformes en todas las calles, algunos presentan grietas, roturas y parches.

Figura 6.

Fachadas originales y viviendas con modificaciones sobre calle 8ª.

Autor. Lagos F. 2017

Las casas que se mantienen originales conservan los materiales de la fachada en buen estado con mantenimiento regular, la teja de barro y las vigas de madera de las cubiertas, también se mantienen en buen estado, las nuevas edificaciones no tienen una identidad más que la individual debido a la inexistente reglamentación de mantener la zona arquitectónicamente, su crecimiento es latente y la posibilidad de mantener las condiciones actuales de las edificaciones es menor cada día.

En el proceso de la investigación se logró determinar que un 5% de habitantes llevan 40 o más años habitando el sector, entre 35 y 25 años un 45% y menos de 20 años un 50%, sin embargo, sienten especial arraigo por el lugar determinando un 30% como obras no deseadas a las edificaciones nuevas de más de 4 pisos de altura.

Tabla 1.

Estudio de caso del barrio Villa Javier

Condiciones físicas	Salud de los habitantes	Condiciones sociales
Dentro de las viviendas del barrio se identifica que existen casas con estructuras clásicas y modernas las cuales cuentan con un buen estado entorno a fachadas, iluminación, ventilación, ante jardín, como andenes en estado deteriorado y otros con adoquín y cerámicas, comprendiendo la importancia de cuestiones como remodelación o conservación del espacio que aporta a la calidad de la vivienda y zonas comunes, como el buen mantenimiento entorno a las vías que manifiesta la población. Las condiciones satisfactorias en su mayoría del espacio requieren de un ejercicio de responsabilidad por parte de sus habitantes entorno a la conservación, tratamientos y cuidados comprendiendo que lo público nos compete a todos y es menester de toda su preservación.	El proceso de mantenimiento por parte de la población posibilita que sus habitantes se muevan por espacios seguros evitando caídas, accidentes de tránsito y debilitamiento de viviendas. El uso de las zonas verdes, como espacios amigables con el medio ambiente y que generen oxígeno a sus habitantes incide dentro de la situación de contaminación por dióxido de carbono y la apropiación de los espacios para su mejoramiento, siendo indispensable el uso de aguas lluvias para su supervivencia y como modo de enfriamiento del subsuelo, posibilitando la interacción de las personas y el establecimiento de redes de apoyo.	Las óptimas condiciones de los espacios de desplazamiento proporcionan una percepción positiva sobre su espacio Habitacional y la interacción con otros dentro del barrio posibilitando la unión de la en actividades que estén en pro-comunidad de todos y potenciando espacios de participación desde los diferentes intereses posibilitando redes de apoyo. La apropiación de lo público como un espacio que debe ser cuidado permite a los sujetos ser conscientes de sus beneficios y calidad de vida que puede brindar

Fuente. Realizado por los autores. Basado en Cifuentes 2020. Ramírez 2014. Rincón 2014.

También se determina que, por la ubicación del barrio y su consolidación espacial, se ve afectada por contaminación auditiva, condiciones de indigencia e inseguridad en las zonas públicas, que tiene el barrio.

Las condiciones actuales de vías y zonas públicas son buenas, pues se les realiza mantenimiento constante, los materiales utilizados asfalto y concreto se encuentran en buen estado no hay grietas en las vías o deterioro, un 50% de los habitantes del sector se encuentran satisfechos con los materiales iniciales usados para las vías, considerando además que la construcción es

buena.

Originalmente el barrio contó con alcantarillado para el manejo de aguas residuales, en la actualidad se conserva y mantiene el sistema alcantarillado, acueducto, aguas lluvias, redes eléctricas, alumbrado público telefónicas y nuevas redes, estas últimas con la instalación de postes en la zona.

En general la aceptación social de Villa Javier es buena, los residentes consideran la zona como propia y propenden por el mantenimiento de esta, encuentran facilidades para su habitabilidad y una historia construcción y habitabilidad que todos conocen y les enorgullece.

4. CONCLUSIONES .

La concepción del barrio Villa Javier surge como una solución a problemas de ciudad, la primera de varios espacios urbanos y arquitectónicos sociales que dignifican al hombre en su escala y posibilitan el crecimiento de la persona en todos los niveles, empezando por la mejora en las condiciones de habitabilidad. (Arango, 1999)

Este primer contexto constructivo permite detectar la importancia de la edificación en las condiciones de vida personal y su crecimiento como sociedad, donde se puede desde lo particular mejorar lo general, ofreciendo condiciones no solo básicas, sino lógicas y equilibradas que posteriormente le permitan un fortalecimiento de su imagen en la sociedad, a partir de la célula, la vivienda.

La importancia de la gestión de los recursos y su optimización es perceptible en la consolidación de Villa Javier, la auto construcción, la autogestión dirigida, la planeación inicial y posterior control permiten confirmar una vez más como los procesos organizados ofrecen resultados verdaderamente positivos y con consecuencias en el tiempo, proyectos que perduran a pesar de la falta de gobernabilidad o el exceso de ella porque se arraigan físicamente con una estructura perdurable en el tiempo y se arraigan sentimentalmente con una huella imborrable en quienes lo habitan y en quienes de manera pasajera tienden lazos invisibles con su historia y evolución. (Escallón, 2010)

Son estos esquemas de nueva vivienda social, con las que se da inicio a las conformaciones del esquema barrial, que les permite adaptarse a las personas que emigran de zonas rurales ante la demanda de mano de obra para la industria floreciente, el traslado a la vivienda en menor proporción de espacios como el solar, los patios internos y externos, el antejardín, el baño interno, la ocupación familiar amplia, permite la consolidación del núcleo familiar y la adaptación a la ciudad, la construcción de calles que permitan el tránsito de vehículos en la transición del uso de animales a la motorización familiar y grupal, la separación de las vías peatonales y vehiculares, los elementos constitutivos del paisaje urbano, andes, parques, zonas comunes, todo ello como una red que le proporciona al hombre facilidades y mejoras en su hábitat y que ha permitido hasta hoy su conservación.

Los elementos urbanos construidos inicialmente y que constituyeron el barrio San Francisco Javier fueron en gran medida innovadores para la población que lo habitó, con el paso del tiempo han sufrido adaptaciones que han mantenido la habitabilidad del sector, sin embargo, la falta de reglamentación podría hacer de la historia de Villa Javier solo un recuerdo. (Mateus, 2018)

La investigación permite evidenciar que para el mejoramiento en la calidad de la construcción se debe seguir tres principios: Analizar lo que se va a hacer o prevenir, hacer lo que se ha dicho

o controlar, documentar los resultados o registrar. Para el diseño es fundamental obtener productos de óptima calidad; es necesario tener un cuidado especial en la planificación, desarrollo y ejecución de este. Verificar y realizar pruebas cuyos resultados se comunican a la interventoría en formularios aprobados. Para el control de documentos, se realizan pruebas escritas que soporten cualquier irregularidad, variación o inconformidad en la ejecución del proyecto. Información detallada sobre materiales y equipos, incluyendo marca, descripción, tipo, modelo, número de catálogo y correspondencia con los señalados en la oferta. (Pérez, 1999)

En cuanto a las características destacadas se encontraron que los seis proyectos estudiados y analizados cuentan con buenas vías de acceso y en excelente estado, están construidas cerca de las estaciones de Transmilenio, de las universidades, de los colegios, de los centros comerciales, de las plazas de mercado y cuentan con una gran valorización. (Juran, 1993)
Cuentan con los respectivos servicios públicos en cada una de las viviendas o apartamentos, gas para las estufas y calentadores de agua, energía eléctrica, suministro de agua, teléfono fijo, ingreso de la señal de televisión e internet, servicios comunes, como ducto o shut y cuarto de basura con políticas de recicle parcial, oficina de administración, ascensores, escaleras ventiladas, sub estación eléctrica, tanque de reserva de agua potable, bodega comunal, bombas inyectoras o bombas hidroneumáticas, áreas comunes, portería, recepción y sala de espera o lobby, parqueo cubierto para vehículos privados, parqueo cubierto para vehículos de visitantes , parqueo para motos, parqueo para bicicletas, depósitos privados, salón múltiple, cancha múltiple cubierta para baloncesto, microfutbol, banquitas, vóley ball o tennis, zona verde para parque infantil, zona verde para jardines, zonas verdes para mascotas, senderos peatonales ecológicos, entre otros servicios prestados. (Prado, 2019)

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arango Vieira, N. (1999). Gestión de Calidad en Colombia y el mundo. Bogotá: ICONTEC Instituto Colombiano de Normas Técnicas.

Baena, A., & Olaya, C. (2013). Vivienda de Interés Social de calidad en Colombia: hacia una solución integral. S & T 11(24), 9-26.

Carrizosa, M. (2010). Calidad del hábitat y responsabilidad profesional, conformación y gestiones de la Comisión Calidad de Hábitat de la Sociedad Colombiana de Arquitectos. Dearq 06, 32-43. Ceballos, O. L. (2006). Política habitacional y calidad de la vivienda, reflexiones sobre la habitabilidad de la vivienda de bajo costo en Bogotá. Bitácora 10 (1), 147-148.

Cifuentes Avellaneda, Á., Rivera Montero, D., Vera Gil, C., Murad Rivera, R., Sánchez, S., Castaño, L., . . . Rivillas García, J. (2020). Ansiedad, depresión y miedo: impulsores de la mala salud mental. Bogotá: Informe 3 .

Credencial. (s.f.). Colombia y el mundo, 1918. Obtenido de Banco de la Republica de Colombia: http://www.banrepcultural.org/biblioteca-virtual/credencial-historia/numero-189/colombia-y-el-mundo-1918

Escallón, C. (2011). La vivienda de interés social en Colombia, principios y retos. (F. I. Latina, Ed.) Revista de Ingeniería. Universidad de los Andes, 35,55-60.

Escallón, C., & Rodríguez, D. (2010). Las preguntas por la caliad de la vivienda: ¿Quién las hace?, ¿Quién las responde? Dearq 06, 6-19.

Estrada, & victoria. (2016). ¿Cuántos somos? Una historia de los censos civiles y de la organización estadística en Colombia en la primera mitad del siglo XX . Revista historia Critica 64, pp 141-160.

Estupiñán, M. (6 de octubre de 2013). Vida Nueva Digital. Obtenido de Vida Nueva Digital: https://www.vidanuevadigital.com/2013/10/06/villa-javier-100-años/

Faucault, M. (1997). defender la sociedad. Buenos Aires: fondo de la cultura economica.

Guitiérrez, M. (2010). Proceso de institucionalización de la higiene: estado, salubridad e higienismo en Colombia en la primera mitad del siglo XX*. SCIELO , vol.12 no.1 .

Haramoto, E. (1998). Conceptos básicos sobre vivienda y calidad. Instituto de la vivienda. Facultad de Arquitectura y Urbanismo. Universidad de Chile, 1-10.

Haramoto, E. M. (1988). Un enfoque cualitativo del entorno inmediato a la vivienda social. Centro de Estudios de la Vivienda. Facultad de Arquitectura y Bellas Artes. Universidad Central, 20-29. Jiménez B, W. G. (2013). Calidad de vida urbana: Una propuesta para su evaluación. Revista de estudios sociales 49, 1-17.

Jiménez, W. B., & González, J. B. (15 de agosto de 2013). Obtenido de Tesis doctoral La calidad de vida en la ciudad de Bogotá.: http://dx.doi.org/10.7440/res49.2014.12

Jurán, J. M., & Gryna, F. M. (1993). Manual de control de calidad (4ta ed.). México: McGraw.Hill Interamericana editores, S. A.

Lagos Bayona, F. J. (2001). Control de calidad en acabados arquitectónicos. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia Maestria en Construcción.

Lagos Bayona, F. J. (2006). Control de calidad en acabados arquitectónicos: Interrogantes y propuestas. Noticreto, 12 - 18.

Lagos, F. J. (2015). Análisis estadístico de la calidad en la construcción de la vivienda de interés social en la ciudad de Bogotá 2008 a 2013. Bogotá, Colombia: Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, Facultad de Ingeniería y Arquitectura.

Lagos, F., Palacios, J., & Sánchez, F. (2019). Gestión para la sostenibilidad en el centro historico de Mompox-Colombia . Revista Espacios , 40 (38), 8 .

Lagos, F., Sánchez, F., & Palacios, J. (2020). Estrategia metodológica para la medición de la compacidad, densidad y calidad urbana en centros de ciudad. Revista AGLALA, Vol.11(1) 1-26.

Mateus, B., Rojas, M., & Valencia , S. (2018). Diseño de un juego para enseñar interventoría . Revista Espacios , 39 (20), 33.

Ministerio de Vivienda, Ciudad y Territorio, MVCT; Departamento Nacional de Planeación, DNP; Centro de Estudios de la Construcción y el Desarrollo Urbano Regional, CENAC. (2014). Colombia cien años de políticas habitacionales. (1ra ed.). Bogotá, D. C., Colombia: Panamericana Formas e Impresos S. A.

Palacios, R. (2010). Vivienda social y satisfacción residencial: Una aproximación sistémica. Opinión 2, 26-28.

Pérez, C. (1999). Control estadístico de la calidad: Teoría, Práctica y aplicaciones informáticas. México: Alfa omega grupo editor S. A.

Perilla, M., Sánchez, F., & Lagos, F. (2014). Análisis de gestión del patrimonio construido en relación con procesos de renovación urbana en Bogotá. Bogotá: Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca Diario de Campo.

Prado, L., & Orobio , A. (2019). grado de madurez en gestión de proyectos de una empresa constructora de vivienda: Un análisis en Colombia . Rrevista Espacios , 40 (43), 20 .

Pyzdek, T., & Berger, R. (1996). Manual de control de la calidad en la ingeniería (1ra ed.). México: McGraw-Hill Interamericana editores, S. A.

Ramirez, U. F. (2014). la investigacion en el trabajo social contemporaneo . bogota D.C: universidad colegio mayor de cundinamarca .

Rincón muñoz, C., & Stolle Arranz, A. R. (2014). el potencial de la corresponsabilidad en el ámbito universitario: una experiencia de trabajo colaborativo dede la biblioteca para la formación en la prevención de la violencia de genero . Anales de Documentación, vol.17 .

Téllez, V. (7 de Septiembre de 2012). Memoria de una urbanización obrera. Obtenido de El espectador: https://www.elespectador.com/noticias/bogota/memoria-de-una-urbanizacion-obrera/

Vergara D, R. A. (2008). El mejoramiento de vivienda y entorno en Bogotá 1994-1998: Programas conceptos y estrategias. Investigación y Desarrollo 16 (1), 196-225.

17

LINEAMIENTOS CURRICULARES PARA ENFRENTAR EL ACOSO EN LÍNEA HACIA LA MUJER EN EL MARCO DE LA RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA.

CURRICULAR GUIDELINES TO FACE ONLINE HARASSMENT TOWARDS WOMEN WITHIN THE FRAMEWORK OF UNIVERSITY SOCIAL RESPONSIBILITY.

Ursula Isabel Romani Miranda [1]

Pontificia Universidad Católica del Perú
Lima - Perú

[1] *Ursula Isabel Romani Miranda, Dcoente Investigadora Pontificia Universidad Católica del Perú ursula.romani@pucp.edu.pe ursula.romani.epel@gmail.com https://orcid.org/0000-0003-1666-674X*

RESUMEN

El presente artículo abordará un tipo de violencia hacia la mujer, acoso en línea, en el marco de la responsabilidad social universitaria. Siendo un artículo de revisión bibliográfica, el mismo que empleará como metodología la revisión sistemática o de literatura; dada que su característica principal es la revisión de las fuentes de cada uno de los constructos que permitirán conocer sobre el acoso en línea y responsabilidad social universitaria. Por ello, el objetivo general es construir una propuesta curricular para enfrentar las situaciones de acoso línea en ambientes universitarios teniendo como referencia la RSU y sus objetivos específicos son los siguientes: 1. Establecer categorías de análisis para identificar las dimensiones de la violencia virtual hacia las mujeres que se va a abordar, 2. Evaluar propuestas documentales de lineamientos curriculares en el marco de la RSU para enfrentar situaciones de violencia, y 3. Diseñar una propuesta de lineamientos curriculares para erradicar la violencia en línea hacia la mujer. Teniendo como conclusión la propuesta de lineamientos curriculares que nos permitirá generar políticas en la universidad para erradicar la violencia desde la responsabilidad social universitaria.

PALABRAS CLAVE: Acoso, responsabilidad social, lineamiento curricular, redes sociales, violencia.

SUMMARY.

This article will address a type of violence against women, online harassment, within the framework of university partner responsibility. Being a bibliographic review article, the same one that will use the systematic or literature review as methodology; given that its main characteristic is the review of the sources of each of the constructs, which will allow us to know about online harassment and university social responsibility. For this reason, the general objective is to build a curricular proposal to face situations of online harassment in univer s ity environments, having as a reference the RSU and its specific objectives are the following: 1. Establish categories of analysis to identify the dimensions of virtual violence towards women. women to be addressed, 2. Evaluate documentary proposals of curricular guidelines within the framework of the RSU to face situations of violence, and 3. Design a proposal for curricular guidelines to eradicate online violence against women. Having as conclusion the proposal of curricular guidelines that will allow us to generate policies in the university to eradicate violence from the university social responsibility.

KEYWORDS: harassment, social responsibility, curricular guidelines, social networks, violence.

Diretrizes curriculares para enfrentar o assédio online contra mulheres no âmbito da responsabilidade social universitária

RESUMO.

Este artigo abordará um tipo de violência contra a mulher, o assédio online, no âmbito da responsabilidade do parceiro universitário. Sendo um artigo de revisão bibliográfica, o mesmo que utilizará a revisão sistemática ou bibliográfica como metodologia; visto que sua principal característica é a revisão das fontes de cada um dos construtos, o que nos permitirá conhecer o assédio online e a responsabilidade social universitária. Portanto, o objetivo geral é construir uma proposta curricular para enfrentar as situações de assédio online em ambientes universitá r ios, tomando como referência a RSU e seus objetivos específicos são os seguintes: 1. Estabelecer categorias de análise para identificar as dimensões da violência virtual contra as mulheres, 2. Avaliar propostas documentais de diretrizes curriculares no âmbito da RSU

para o enfrentamento de situações de violencia, e 3. Desenhar uma proposta de diretrizes curriculares para erradicar a violência online contra as mulheres. Tendo como conclusão a proposta de diretrizes curriculares que nos permitirão gerar políticas na universidade para erradicar a violência desde a responsabilidade social universitária.

PALAVRAS-CHAVE: assédio, responsabilidade social, diretrizes curriculares, redes sociais, violênc ia.

PROBLEMÁTICA DEL ACOSO VIRTUAL Y VIOLENCIA HACIA LA MUJER

Las sociedades viven nuevos retos en este siglo, los mismos que nacen de las diferentes actividades y necesidades humanas. Uno de estos grandes problemas sociales es el de la violencia hacia la mujer, donde una de sus manifestaciones es el acoso en línea; pese al reconocerse como un tema relevante a través de los Objetivos de Desarrollo Sostenible número 5, equidad de género, propuestos por la ONU (2015) donde menciona que una de tres mujeres una han experimentado de violencia física o sexual. No ha sido suficiente para disminuir esta inequidad de violencia hacia la mujer. Tal como lo manifiesta Anmistía Internacional (2017) que el 23% de mujeres encuestadas en ocho países han experimentado abusos o acosos en internet : mujeres de entre 18 y 55 años en Dinamarca, España, Estados Unidos, Italia, Nueva Zelanda, Polonia, Reino Unido y Suecia. El número de mujeres que dijo que las medidas del gobierno para responder a los abusos eran insuficientes fue significativamente mayor que el de quienes pensaban que eran suficientes; en Suecia, el número de quienes decían que las medidas eran insuficientes se quintuplicaba (el 57%, comparado con el 11%). En torno a un tercio de las mujeres en Reino Unido (el 33%), Estados Unidos y Nueva Zelanda (el 32%) dijo que la respuesta de la policía a los abusos en Internet era insuficiente.

En el 2018 nuevamente, Amnistía Internacional, evidenció a través de un informe que a través de algunas redes sociales como el Twitter, las mujeres sufrían de violencia en línea; por las siguientes razones: La violencia y los comportamientos abusivos contra las mujeres en Twitte r adoptan diversas formas: amenazas directas o indirectas de violencia física o sexual; insultos dirigidos a uno o varios aspectos de la identidad de una mujer, como los de carácter racista o transfóbico; acoso selectivo; atentados contra la intimidad como el doxeo (divulgación en Internet de datos privados que revelan la identidad de una persona con el fin de causar alarma o malestar); y la divulgación de imágenes sexuales o íntimas de una mujer sin su consentimie nto. El objetivo de esta violencia y de estos comportamientos abusivos es crear un entorno hostil en Internet para las mujeres con el fin de avergonzarlas, intimidarlas, degradarlas, menosprecia r las y, en última instancia, silenciarlas.

Actualemente, la ONU (2020) evidencia también la problemática del acoso virtual y violencia hacia la mujer y menciona: "As the COVID-19 pandemic deepens economic and social stress coupled with restricted movement and social isolation measures, gender-based violence is

increasing exponentially. Many women are being forced to 'lockdown' at home with their abusers at the same time that services to support survivors are being disrupted or made inaccessible" (p.1). Como bien se expresa en esta cita, uno de los factores medulares para el aumento de violencia es el contexto de pandemia.

La acoso en línea o acoso virtual se agudiza más por la coyuntura que vivimos, lamentablemente, no ha cesado las diferentes maneras en las que se puede presentar una violencia, más aún en sociedades latinoamericanas como es el Perú.

De acuerdo a Hiperderecho (2020) en base a la investigación del Ministerio de la Mujer y

Poblaciones Vulnerables: Se han registrado por víctimas (2231) entre el 2018 a junio 2020, el 88% de las víctimas han sido mujeres y el 11% hombres. A comparación de la misma época (marzo a junio) en los años 2018 y 2019 en los que el promedio de mujeres afectadas fue de 69 y 76 respectivamente, en el 2020 el promedio aumentó a 110 mujeres afectadas por mes, asimismo, se alcanzó un pico de 189 casos documentados en junio 2020.

De la misma manera, el Ministerio de Mujer y Poblaciones Vulnerables (2020), nos menciona que los tipos de acoso en línea son los siguientes: hostigamiento (80%), insultos electrónicos (58%), ciber-amenazas (49%), ciber-persecución (34%), acoso o stalking (30%) y happy slapping (2%). Los primeros cinco son comportamientos muy similares que se refieren al envío reiterado e incesante de mensajes ofensivos, amenazantes, humillantes por Internet.

Otro de los resultados del Ministerio de Mujer y Poblaciones Vulnerables (2020), nos refiere que la mayoría de casos están ocurriendo en Facebook (73%), WhatsaApp (40%), Mensajes de texto (24%), Chat (23%) y en Instagram (20%). Reorganizando los datos de acuerdo a tipo de plataforma, encontramos que el 98% de los casos ocurren en redes sociales (Facebook, Instagram, Twitter, YoutTube) y el 87% en aplicaciones de mensajería (WhatsaApp, mensajes de texto y chat).

Antecedentes sobre el acoso en línea o acoso virtual.

Cárdenas, Rojas y García (2018) plantean que "(...) las conductas violentas de jóvenes universitarios mediante nuevas tecnologías parecen generalizarse a las relaciones entre pares y de pareja. Se discuten los resultados destacando la necesidad de más estudios sobre estos fenómenos cada vez más presentes en jóvenes". (p.205). En el artículo en mención, se presenta

El acto de una violencia virtual que se produce entre personas de una generación determinada, los jóvenes, se evidencia la violencia en el uso del lenguaje, donde se ve dominante la característica del machismo psicológico y con este el empleo de insultos en las relaciones amorosas. Este artículo se relaciona con el tema del artículo a trabajarse porque muestra las acciones de jóvenes universitarios; en consecuencia, las universidades no pueden ignorar esta situación porque en este nivel se debería desarrollar un nivel crítico con aporte a la sociedad y no lo contrario.

Fileborn (2017) in his research he has the objective examine the extent to which these 'map on to' a selection of victim's justice needs. Achieving justice online requires users to negotiate and navigate online geographies of safety/unsafety. This article draws on the find ings of mixed- methods, exploratory research. The conclusion, it is important to continue to question and identify who is able to effectively use online spaces as sites of justice, and to work towards closing the justice 'gap' when it comes to achieving justice online. Este aporte es muy importante porque manifiesta cómo se podría a través del buen uso de las redes sociales erradicar o disminuir conductas de violencia con las opiniones críticas que se pueden recoger de los lectores de las redes y los debates que se puedan presentar.

Asimismo, Flores y Browne (2017) realizaron un estudio que tiene como propósito analizar cómo se transforman las representaciones de violencia de género–propias del patriarcado–en una sociedad influida por las tecnologías de la información y la comunicación, donde los y las jóvenes son protagonistas. Por ello, el método que emplea n es el de revisión documental, el mismo que les permiten llegar a reflexiones como la necesidad de cuestionarse sobre cómo el Internet impacta el modo en que los y las jóvenes construyen sus identidades de género y sus relaciones sociales, como actores de una cultura paternalista.

De acuerdo a Prieto y Carrillo (2015) en su investigación buscaron identificar la incidencia de maltrato presencial y los procesos de acoso en el ciberespacio entre estudiantes de este nivel educativo. Para ello, emplea el método el estudio es descriptivo y transversal. Los mismos que le da resultado desmitifican el imaginario social, más o menos generalizado entre los investigadores, de que la violencia escolar y el ciberacoso o violencia en espacios virtuales son fenómenos exclusivos de los niveles educativos escolares.

Sobre la misma categoría, Rincón, Stolle y Rodríguez (2014) quienes buscan en su investigación promover una formación de carácter transversal en materia de corresponsabilidad como estrategia para la prevención de la violencia de género impuls ada desde el servicio de biblioteca en estrecha colaboración con el personal docente e investigador y dirigida a estudiantes de grado y a toda la comunidad universitaria en general. El método empleado es el de revisión documental. El mismo que concluye en proponer que es fundamental promover en nuestras instituciones de enseñanza superior las alianzas entre todos los colectivos universitarios, favorecer las interacciones entre las áreas de conocimie nto, propiciar complicidades para potenciar nuevas formas más colaborativas de trabajar y potenciar con ello la contribución del sistema educativo a la creación de una Sociedad mejor. Este artículo es sumamente importante porque nos menciona el rol de las universidades para prevenir la violencia de género y para ello, las universidades deberían generar estrategias que promuevan la equidad de género como puede ser a través del uso de bibliotecas.
Larrán, M. & Andrades, F. (2016):

> (...) This emphasises the social dimension of universities and their important role in society as educators of future leaders and policy makers. This reveals the need to integrate social responsibility principles into the mainst ream functions of universities. In view of these comments, this paper offers a review of the literatura about university social responsibility during the period from 2000 to 2015. The objectives of the review are to: explore patterns in publication outlets; collect, scrutinise and critically analyse the current literature on this field; to identify gaps in the literature and make recommendations for further research in this field. To accomplish this task, data were collected from 15 specialist academic journals that focus on higher education.

En este artículo, se observa el impacto del conocimiento generado por las universidades y más en estos últimos años el social; por ende, la necesidad de articular su relación con las redes sociales y contribuir de una mejor forma con la sociedad. Esta investigación justamente engarza con la propuesta que se presentará como parte de sus lineamientos dentro del currículo; dado que la competencia informática solo se podrá evidenciar en la misma praxis.

Pertuz (2014) en su investigación presenta como objetivo conocer sobre los Lineamientos curriculares y sobre estos en su investigación busca aportar una revisión n documental en torno a los factores que influyeron en la construcción de los diseños curricula res adelantados en el programa hasta el presente, en la concepción del proceso alimentario y nutricional como objeto de estudio de la profesión, y su incidencia en el proceso formativo de Nutricionistas Dietistas de esta alma máter. En cuanto al método, se emplearon tres fases con sus respectivos métodos fase exploratoria de análisis documental externo.

De manera complementaria se analizaron notas realizadas por los autores de los procesos con el fin de analizar la concepción curricular original y sus adaptaciones. Posteriormente se realizó una fase de análisis comparativo. Concluyendo Un proceso de ajuste curricular demanda una autoevaluación juiciosa de todos los elementos constitutivos del programa y requiere de

un ejercicio de investigación donde se vinculen las perspectivas de estudiantes, docentes, egresados y empleadores.

Para terminar sobre los antecedentes de la responsabilidad social universitaria, Vallaeys y Rodríguez (2019) en su investigación tiene como objetivo determinar qué tanto los universitarios latinoamericanos han avanzado en la comprensión de este nuevo paradigma. La metodología empleada es de tipo exploratorio-descriptivo con enfoque cuantitativo Se concluye que este concepto de gestión de impactos ha empezado a penetrar en la mente de la comunidad universitaria, y que se está superando la visión reductora del compromiso social universita r io asumido solamente desde la extensión voluntaria, fuera de la formación curricular y la investigación.

Se ha observado en el marco teórico del artículo que sí existe relevancia sobre el tema del acoso en línea; dado que de manera internacional hasta fecha sigue siendo tema de interés debido a la población humana que afecta y las consecuencias que trae esta para toda la sociedad. Además, se ha llegado a la conclusión de acuerdo a los conceptos que la responsabilidad social universitaria tiene como competencia trabajar de manera integral tanto los aspectos académicos, investigación y extensión universitaria, más aún para servir a la sociedad con proyectos que contribuyan a asumir los grandes retos de los ODS propuestos por la ONU. Por último, existe en las investigaciones algunos estudios donde se evidencia algún proyecto donde se relaciona el tema de responsabilidad social universitaria y la violencia hacia la mujer.

Los marcos internacionales, la ODS, la agenda digital 2.0 del Perú y el proyecto Tuning, nos mencionan que se debe lograr competencias digitales y dentro de estas tenemos a la cuidadanía digital y la cultura de la misma que se debería alcanzar en toda sociedad de nuestro siglo. Suazo (2018): La cultura digital es un concepto general que describe la idea de que la tecnología e internet configuran significativamente la forma en que interactuamos, nos comportamos, pensamos y nos comunicamos como seres humanos en un entorno social, lo cual implica asumir la existencia de una competencia digital. La ciudadanía digital, la misma que nos permite regular los comportamientos y donde ponemos en prácticas nuestros valores. Por otro, lado nuestra coyuntura, ha trasladado muchas de las actividades humanas a la virtualidad, este es el caso de la educación en todos sus niveles.

En consecuencia, todas las universidades deberían insetar en su currículo a través de sus asignaturas, el desarrollo de las competencias digitales poniendo énfasis en la cuidadanía digita l con el tema de la ética en el uso de los espacios tecnológicos; así también generar proyectos que permitan contribuir a la sociedad como es disminuir el acoso en línea. Dado que incluso dentro de las políticas de la prevención del Ministerio de Mujer y Poblaciones Vulnerables se encuentra el rol de las instituciones educativas para participar de manera activa en solucionar esta problemática.

Por ende, este artículo presenta como objetivo general plantear una propuesta de lineamientos curriculares para enfrentar la violencia virtual hacia la mujer en el marco de la responsabilidad social. Con los siguientes objetivos específicos: 1. Establecer categorías de análisis para identificar las dimensiones de la violencia virtual hacia las mujeres que se va a abordar, 2. Evaluar propuestas documentales de lineamientos curriculares en el marco de la RSU para enfrentar situaciones de violencia, y 3. Diseñar una propuesta de lineamientos curriculares para erradicar la violencia en línea hacia la mujer.

Frente a las necesidades presentadas en los antecedentes se formula la siguiente pregunta: ¿Cómo construir una propuesta curricular para enfrentar las situaciones de violencia virtual en ambientes universitarios teniendo como referencia la RSU?

A continuación, se toma en cuenta los conceptos sobre violencia o acoso en línea, sus tipologías y las definiciones de los organismos nacionales e internacionales con criterios para erradicar el acoso en línea, en las tablas; 1, 2, 3 y 4, respectiva.

Tabla 1: Conceptos sobre acoso virtual o acoso en línea

Instituciones - Organizaciones	Conceptos
HIPERDERECHO (2018)	Según la Asociación para el Progreso de las Comunicaciones (APC), "cualquier forma de violencia basada en género que se comete o se agrava, en parte o totalmente, por el uso de tecnologías de información y comunicación" (como se citó en HIPERDERECHO, 2018, p. 19).
Organización de los Estados Americanos (2019)	Violencia en línea ocurre de diferentes maneras. "Puede significar el envío de correos electrónicos amenazantes o de acoso, mensajes instantáneos o publicación de información en línea" (RPC, 2018)- OEA (como se citó en OEA, 2019, p. 7).
UNESCO (2020)	"involves anonymous, massive or permanent attacks or comments with the sole purpose of harming an individual". (UNESCO, 2020, p.) 1
Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables (2020)	Es la acción o conducta realizada por una persona o grupo de personas para amenazar, avergonzar, intimidar o criticar, con o sin connotación sexual, a través de medios de comunicación digital a una persona, quien rechaza estas acciones por considerar que afectan o vulneran su derecho a la dignidad, a la integridad, a la salud o el derecho a una vida libre de violencia. (Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables, 2020, p. 2).
Amnistía Internacional (2020)	Consiste en que una o varias personas que actúan juntas atacan reiteradamente a una mujer con comentarios o imágenes abusivos durante un breve periodo o un tiempo coordinado con el fin de humillarla o causarle angustia.

(Elaboración propia)

En esta **Tabla 1,** se observa las similitudes entre los conceptos propuestos por HIPERDERECHO y el del Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables se acercan más y mencionan el uso de tecnología de manera más amplia, mientras que la OEA se especifica las herramientas y recursos tecnológico; sin embargo, en las tres propuestas quedan claro qué se entiende por violencia en línea o acoso virtual.

Tabla 2: Tipos de Acoso en línea hacia la mujer.

	HIPERDERECHO (2018)	**Organización de los Estados Americanos – OEA (2019)**	**UNESCO (2019)**	**Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables (2020)**
SUBCATEGORÍAS DE VIOLENCIA EN LÍNEA HACIA LA MUJER	Insultos y uso de lenguaje agresivo Este tipo de violencia consiste en recibir insultos y comentarios abusivos que buscan dañar, agredir, menospreciar y excluir a una persona o grupo de un espacio.	**Ciberacoso** Hinduja y Patchin (2014) (como se citó en la OEA, 2019), lo define como "daño intencional y repetido infligido mediante el uso de computadoras, teléfonos celulares y otros dispositivos electrónicos.	Cyberbullying	Insultos electrónicos Ofensas con o sin connotación sexual.
	Hostigamiento y acoso El hostigamiento puede ser de tipo sexual o no sexual y consiste en recibir mensajes privados y/o comentarios públicos reiterados, de manera no solicitada por parte de una o varias personas por medio de diversas redes sociales o aplicaciones de mensajería, donde los mensajes resultan molestos, perturbantes o intimidantes.	**Ciberacecho** "Implica el uso de medios electrónicos para acechar a una víctima y generalmente se refiere a un patrón de conductas amenazantes o maliciosas" (PRC, 2018) (como se citó en OEA, 2019).		Hostigamiento Envío reiterado de mensajes ofensivos, con o sin connotación sexual, por correo electrónico, chat, mensajes, Facebook, WhatsApp, entre otros.
	Amenazas y extorsión Este tipo de violencia involucra recibir mensajes, imágenes o videos con expresiones y contenido en tono violento o agresivo, que manifiestan explícitamente la intención de hacerle daño a esta persona, sus seres querido/s, o bienes.	**Ciberturbas** Es un concepto relacionado y ocurre cuando grupos en línea publican contenido ofensivo/destructivo en línea, a menudo compitiendo con otros grupos, con la intención de avergonzar a alguien (Citrón, 2014) (como se citó en la OEA, 2019).	**Trolling** Trolls post comments to try to provoke controversy	**Suplantación.** Él o la acosador/a se hace pasar por la víctima, usando la contraseña de acceso de sus cuentas online y envía mensajes agresivos u ofensivos a terceras personas.
	Ataques coordinados Los ataques masivos coordinados se caracterizan por la organización y ejecución en masa de "campañas" o "estrategias" coordinadas para atacar una persona, una publicación, una organización o una página pública.		**Doxxing.** Online researching and publishing of private information about a person in order to cause them harm.	**Ciberpercusión** Envío frecuente de comunicaciones electrónicas hostigadoras y amenazantes.

	Acceso no autorizado a cuentas o dispositivos personales Consiste en ingresar a cuentas personales mediante el robo de contraseñas o la intervención de dispositivos de una persona, con el objetivo de obtener datos privados e información personal.	Robo de identidad Se produce cuando los datos personales de una persona son utilizados de manera engañosa por otra persona (Women's Media Center, 2019) (como se citó en OEA, 2019)	Obsessive online stalking (cyberstalking) Intrusive and threatening harassment of a person.	Happy slapping Publicación en la red de alguna agresión física grabada con algún medio digital
	Difusión de información falsa Este tipo de violencia se refiere al uso y/o falsificación de la identidad de una persona sin su consentimiento, por medio de la creación de perfiles falsos que utilizan la imagen o información de una persona u organización.	**Porno Vengativo** la distribución de imágenes sexualmente gráficas de personas sin su consentimiento" y esto incluye imágenes/videos adquiridos con o sin consentimiento (Netizens, 2019) (como se citó en OEA, 2019).	Cyber-control in relationships Control de la pareja por redes sociales	Extorción Sexual Extorsión sexual a una persona hacia otra con imágenes, audios, mensajes o videos de connotación sexual, que generalmente ha sido compartido mediante sexting (envío de contenido pornográfico mediante dispositivos móviles).
	Involucra elaborar campañas organizadas de desprestigio y circular Información falsa, manipulada o fuera de contexto para descalificar, dañar o perjudicar la trayectoria, credibilidad e imagen pública de una persona			**Revenge porn** Non-consensual dissemination of intimate images, online public sharing of sexually explicit content without the consent of the person concerned, often for the purposes of revenge.
	Difusión de información personal sin consentimiento A la difusión de información o datos personales sin consentimiento se le conoce como doxxing. Un dato personal no se limita a un dato "íntimo", sino incluye cualquier información que pueda ser usada para identificarnos, como nuestro nombre completo, información de contacto o domicilio.			
	Difusión de material íntimo sin consentimiento Este tipo de violencia consiste en el almacenamiento, registro o difusión de fotos, videos de carácter íntimo sin consentimiento43. Se le conoce coloquialmente como "porno- venganza" o "pornografía no consentida".			**Stalking** Persecución obsesiva a la persona con la que se pretende establecer un contacto personal contra su voluntad. En muchos casos el acosador o acosadora, intenta retomar una relación sentimental que ha tenido con la víctima.

	Explotación sexual facilitada por la tecnología Este tipo de violencia usualmente refiere al uso de la tecnología para facilitar la trata de personas o para difundir y lucrar de la pornografía infantil, y en muchos de los casos, en contacto inicial entre la persona y el agresor es por internet.			Ciberbullying Consiste en el acto o actos en el que una persona menor de edad atormenta, amenaza, hostiga, humilla o molesta a otra persona menor de edad mediante internet, teléfonos móviles, consolas de juegos u otras tecnologías telemáticas.
				Grooming Consiste en las prácticas realizadas de personas adultas para ganarse la confianza de una persona menor de edad fingiendo empatía, cariño, etc. con fines de satisfacción sexual (como mínimo, y casi siempre, obtener imágenes del/a menor desnudo/a o realizando actos sexuales), a través de internet.

En esta **Tabla 2**, se puede observar que muchas de las tipologías de cada institución u organismo aparecen con diferentes denominaciones o nomenclaturas, pero aluden a lo mismo, aunque en los dos primeros organismos, la clasificación es más detallada.

Tabla 3: Medidas preventivas sobre el acoso en línea.

Organismos e instituciones	¿Cómo lo denominan?	Medidas preventivas
ONU	Violencia en línea "Puede significar el envío de correos electrónicos amenazantes o de acoso, mensajes instantáneos o publicación de información en línea" (RPC, 2018)- OEA (como se citó en OEA, 2019, p. 7)	• Integrating prevention efforts and services to respond to violence against women into COVID-19 response plans • Designating domestic violence shelters as essential services and increasing resources to them, and to civil society groups on the front line of response. • Expanding the capacity of shelters for victims of violence by re-purposing other spaces, such as empty hotels, or education institutions, to accommodate quarantine needs, and integrating considerations of accessibility for all. • Designating safe spaces for women where they can report abuse without alerting perpetrators, e.g. in grocery stores or pharmacies •Moving services online. • Stepping up advocacy and awareness campaigns, including targeting men at home.

OEA	Violencia en línea "Puede significar el envío de correos electrónicos amenazantes o de acoso, mensajes instantáneos o publicación de información en línea" (RPC, 2018)- OEA (como se citó en OEA, 2019, p. 7)	• Utilice contraseñas seguras y no las comparta. • Aprenda a comprender y cambiar la configuración de privacidad de las plataformas de redes sociales. • Use aplicaciones de mensajería cifradas para comunicarse. • Use una red privada virtual (VPN) para cifrar su tráfico en línea • Guarde la prueba de la violencia/ acoso/amenaza/abuso. • Denuncie la violencia a la plataforma/ servicio en línea. • No responda a ningún mensaje de amenaza/acoso. • Comuníquese con las autoridades locales [Este paso debe tomarse con precaución ya que solo se deben denunciar las amenazas graves]. • Busque el apoyo de personas de su confianza y profesionales de salud mental. • Busque recursos útiles en línea.
UNESCO	Online violence involves anonymous, massive or permanent attacks or comments with the sole purpose of harming an individual.	• Explain the democratic damage caused by attacks on journalists. Put the explanation into context, with local examples, to help individuals and society as a whole to understand the issues. • Show examples of threatening messages on social media (screenshots). • Write reports that show how the justice system and police representatives handle complaints and conduct investigations. Show the financial and human resources available, the measures in place to ensure the protection of the journalists concerned, etc. • Provide information on the specific nature of attacks against journalists – mainly women – who investigate violations of women's rights. • Investigate the obligations of online platforms, such as transparency regarding curation algorithms, moderation rules, mechanisms in place to identify abusive reports, etc. • Challenge social platforms and social media so that companies in the Internet sector make a serious undertaking not to serve as channels for harassment and hate speech. • Conduct interviews with defenders or goodwill ambassadors willing to champion freedom of expression. • Investigate the financing of cyberbullying and advertisements on websites that are lenient towards online attacks on women journalists. • November is the International Day to End Impunity for Crimes against Journalists46 and provides an opportunity to address this theme.

AMNISTÍA INTERNACIONAL	**Acoso Online** Consiste las personas que actúan juntas atacan reiteradamente a una mujer con comentarios abusivos durante un tiempo coordinado con el fin de humillarla o causarle angustia.	• Revisar las políticas y funcionamiento de las redes sociales. • Educando a la población sobre el tema de acoso online. • Identificando las consecuencias del acoso online. • Realizando estudios sobre el tema de acoso online. • Participando activamente en disminuir el tema de acoso online. • Solicitar a los gobiernos leyes más claras sobre el tema.
HIPERDERECHO	**Violencia de género en línea** Según la Asociación para el Progreso de las Comunicaciones (APC), "cualquier forma de violencia basada en género que se comete o se agrava, en parte o totalmente, por el uso de tecnologías de información y comunicación" (como se citó en HIPERDERECHO, 2018, p. 19)	• Denunciando frente a las autoridades • Practicando autodefensa • Tácticas para prevenir o lidiar con contenido violento: Bloquear y/o ignorar a agresores, Filtrar palabras, Eliminar a agresores, Guardar evidencia y Visibilizar a agresores • Prácticas de privacidad y seguridad digital: proteger datos personales, crear perfiles paralelos y proteger datos personales de familiares o amigos. • Estrategias de auto-cuidado digital: Desconectarse de internet, desinstalar aplicaciones móviles de Facebook, Twitter, etc. y Crear redes de apoyo.
MINISTERIO DE LA MUJER Y POBLACIONES VULNERABLES	**Acoso virtual** El acoso virtual, ciberacoso o acoso cibernético, es la acción o conducta realizada por una persona o grupo de personas para amenazar, avergonzar, intimidar o criticar, con o sin connotación sexual, a través de medios de comunicación digital a una persona, quien rechaza estas acciones por considerar que afectan o vulneran su derecho a la dignidad, a la integridad, a la salud o el derecho a una vida libre de violencia.	• La prevención desde la familia se vincula con la educación y formación de los niños y niñas. Es el espacio donde se debe promover la igualdad de derechos entre todas las personas e incentivar responsabilidades compartidas entre mujeres y hombres. • Controlar el uso de medios informáticos por los niños, niñas y adolescentes, para que no vean vulnerados sus derechos. • En la educación formal de niños, niñas, adolescentes y jóvenes incluir el enfoque de género y la promoción de la igualdad entre hombres y mujeres. • Prohibir el acoso virtual y tener mecanismos de alerta y atención de casos. • Transmitir imágenes e información de las mujeres como sujetos de derecho. • Incluir en su Código de Ética, el principio de defensa de los derechos de las mujeres y la lucha contra la violencia. • Difundir mensajes preventivos contra la violencia y en especial contra el acoso virtual a las mujeres. • Unirse a campañas de prevención, como parte de la responsabilidad social. • Contar con políticas de privacidad y prohibir prácticas de acoso virtual. • Desarrollar campañas de comunicación para difundir el problema y cómo prevenirlo como parte de la responsabilidad social.

En esta **Tabla 3,** se observa las nomenclaturas sobre la categoría estudiada y las medidas de prevención que cada una de ellas propone para evitar el acoso en línea. En todos los casos las organizaciones coinciden en que debería existir una participación de la misma población o sociedad, pero a su vez que exista un marco legal que los gobiernos debería asumir para prevenir y tomar acciones que permitan disminuir el acoso, más aún en esta coyuntura.

Ahora, para poder comprender la segunda categoría, responsabilidad social universitaria, se presentará una tabla con los conceptos de la mismas, luego antecedentes y finalmente, cómo se puede desarrollar el tema de las competencias digita les desde este espacio para poder disminuir el acoso en línea.

Tabla 4: Conceptos sobre Responsabilidad Social Universitaria.

	UNESCO	**URSULA**	**SINEACE**	**El PERUANO: LEY UNIVERSITARIA**
Responsabilidad Social Universitaria	La UNESCO establece que la responsabilidad social de la Educación Superior debe considerar: - Responsabilidad de todas las partes que conforman las instituciones en interrelación con el Estado (la educación es un bien público-comunitario o social). - Producir conocimiento científico, económico, social y cultural que posibilite atenderlos urgentes problemas sociales. - Las funciones de la Educación Superior, son investigación-enseñanza-servicio a la comunidad. - La formación de un humano críticos con principios éticos, para el desarrollo sostenible, paz, bienestar, solidaridad, derechos humanos y de la naturaleza y así construir sociedades justas, dialógicas y equitativas, para ejercer ciudadanía activa. (UNESCO, 2009).	La RSU considera que la formación profesional y humana de los universitarios debe basarse en el aprendizaje a través de la participación en proyectos de desarrollo social, de esta manera, ellos son directamente beneficiados dado que ponen en práctica sus conocimientos y requerirán de investigación académica para dar solución a los problemas. Por lo tanto, se creará una comunidad de aprendizaje, que consiste en llevar el proceso de enseñanza y aprendizaje fuera de la universidad, permitiendo la formación de nuevos espacios de aprendizaje. Por lo tanto, actores no universitarios y situaciones no académicas pueden construir nuevos métodos de aprendizaje para todos los involucrados. (Vallaeys, 2013, p.23).	La Responsabilidad Social Universitaria es la gestión ética y eficaz del impacto generado por la universidad en la sociedad debido al ejercicio de sus funciones, académica, de I+D+i (Investigación, Desarrollo Tecnológico e innovación) y de servicios de extensión y participación en el desarrollo nacional e internacional. (SINEACE, 2016, p.16).	"La responsabilidad social universitaria es fundamento de la vida universitaria expresa su compromiso con la transformación de la realidad para lograr el bienestar y el desarrollo social en todos sus niveles y dimensiones. Se manifiesta en las actividades propias de sus funciones: académica, de investigación y de extensión–proyección y de bienestar al interactuar con la comunidad interna y externa a ella (...) (El Peruano, 2014. Ley n° 30220, art.124

Finalmente, posibilitamos la comprensión categorial de responsabilidad social universitaria, con los conceptos de la mismas, sus antecedentes y permite desarrollar el tema de las competencias digitales desde este espacio para posibilitar la disminución del acoso en línea.

METODOLOGÍA

La metodología es de revisión sistemática o de literatura; dada que su característica principal es la revisión de las fuentes existentes de cada uno de los constructos. Así también, lo indican: descubre la evidencia internaciona l, confirme la práctica actual, aborde cualquier variación/ identificar nuevas prácticas, identificar e informar áreas para futuras investigaciones, identificar e investigar resultados contradictorios y producir declaraciones para guiar la toma de decisiones. (Munn, Peters, Stern, Tufanaru, McArthur & Aromataris, 2018, 28).

Además, se empleará como técnica la revisión documental, las mis mas que permitirán la sistematización de la información para mencionar los diferente s conceptos de los autores, los mismos que se realizarán de manera cronológica con tablas, tal como lo mencionan (Gómez, Carransa y Ramos, 2016).

En cuanto a la selección de las fuentes de información, se consideró pertinente buscar fuentes confiables de bases de datos como Poquest, Scopus, Scielo y página del Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables. De las mismas, se seleccionó en un 99% artículos científicos y en un 1% tesis universitaria. En cuanto a las revistas, se consideró que tuvieran impacto (presencia de cuartiles) para su compilación, mientras en cuanto a la tesis que fueran en el nivel doctoral. Por último, se tomó en cuenta el tiempo de la antigüedad no mayor a los 10 años.

Por ética el investigador y como parte de su cultura responsable como investigador debe evitar el plagio, porque lo ético es cumplir bien nuestros deberes y reconocer a cada uno lo que es suyo, especialmente si es su creación; asimismo este artículo se regula con las normas generales sobre la propiedad intelectual. En este caso, en los artículos científicos y tesis, los mismos que son insertados como citas y referencias respetando el formato o estilo APA 6ta; puesto que debe existir el respeto a la propiedad intelectual y al autor.

CONCLUSIONES

Por lo expresado hasta aquí, se podría proponer proyectos holísticos o instituciones en las diferentes carreras y asignaturas donde se trabaje desde el uso de las herramientas tecnológicas de manera adecuada y las redes sociales, el aspecto psicológico, históricos, éticos, comunicativos, entre otros. Tal es así que cursos de pregrado podrían ser parte de un proyecto donde se desarrolle el tema de cultura digital, el mismo que se propondría desde las áreas de Responsabilidad Social Universitaria de cada institución. Considerando que es competencia de docente de acuerdo a (Redecker,2017). Area 6 on facilitating learners' digita l competence and Areas 2 to 5 form the pedagogic core of the framework. They detail the competences educators need to possess to foster effective, inclusive and innovative learning strategies, using digital tools.

Por este motivo, luego del análisis de propuestas y establecimiento de categorías se propone los siguientes lineamientos curriculares:

• Revisar los objetivos y funciones del área de Responsabilidad Social Universitaria de la institución.

• Alinear el marco internacional con el marco nacional sobre el tema de acoso en línea.

•Proponer proyectos holísticos donde partícipe toda la comunidad universitaria con la finalidad de disminuir el acoso en línea.

•Fortalecer todas las asignaturas con cultura digital- ciudadanía digital-en las instituciones universitarias.

•Responder con proyectos institucionales desde el área de RSU al CONCYTEC (Consejo Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación Tecnológica) y RENACYT (Registro Nacional Científico, Tecnológico y de Innovación) en el Perú.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Anmistía Internacional. (2017). A. toxic place for women. Recuperado de https://www.amnesty.org/en/latest/research/2018/03/online-violence- against-women-chapter-1/
Cárdenas, F., Rojas, J. y García, P. (2018). Uso problemático de internet, cyberbulling y ciber-violencia de pareja en jóvenes universitarios. Revista Diversitas, Vol. 14, Nº. 2, págs. 205-219.
Fileborn, B. (2017). Justice 2.0: street harassment victims' use of social media and online activism as sites of informal. Revista CRIMINOL. Vol. 57, págs. 1482–1501.

Flores, P. y Browne, R. (2017). Jóvenes y patriarcado en la sociedad TIC: Una reflexión desde la violencia simbólica de género en redes sociales . Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y juventud, Vol. 15, Nº. 1, págs. 147- 160.

Gómez, D., Carranza, Y. y Ramos, C. (2016). Revisión documental, una herramienta para el mejoramiento de las competencias de lectura y escritura en estudiantes universitarios. Revista Chakiñán, Vol. 1, págs. 46- 56.

HIPERDERECHO (2019). Conocer para Resistir: Violencia de género en línea en Perú. Recuperado de https://hiperderecho.org/tecnoresistencias/reporte/
Larrán, M. & Andrades, F. (2016). Analysing the literature on university social responsibility: A review of selected higher education journals. Revista Higher Educ Q., Vol. 71, págs. 302–319.
Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables. (2018). Diferentes manifestaciones de violencia. Recuperado de https://www.mimp.gob.pe/direcciones/dgcvg/contenidos/articulos.php?co digo=41
Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables. ¿Qué es la alerta contra el acoso virtual? Recuperado de http://www.noalacosovirtual.pe/

Munn, Z., Peters, M. D., Stern, C., Tufanaru, C., McArthur, A., & Aromataris, E. (2018). Systematic review or scoping review? Guidance for authors when choosing between a systematic or scoping review approach. Revista BMC medical research methodology, Vol. 18, Nº. 1, pág. 143.
OEA. (2019). Combatir la violencia en línea contra la mujer un llamado a la protección.

Recuperado de https://www.oas.org/es/sms/cicte/docs/20191125-ESP-White-Paper-7-VIOLENCE-AGAINST-WOMEN.pdf.

ONU (2020). Policy Brief: The Impact of COVID-19 on Women 9 APRIL 2020. Recuperado de https://www.unwomen.org/en/digita l- library/publications/2020/04/policy-brief-the- impact-of-covid-19-on- women.

Pertuz, S. (2014). Concepciones curriculares del Programa de Nutrición y Dietética en la Universidad Nacional de Colombia (1965-2013). Revista Fac Med, Vol.62, Nº. 1, págs. 101-114.

Prieto, M. y Carrillo, J. (2015). Violencia virtual y acoso escolar entre estudiantes universitarios: el lado oscuro de las redes sociales. Revista Innovación Educativa, Vol. 15, Nº. 68, págs. 33- 47.
Redecker, C. (2017). European Framework for the Digital Competence of Educators. Recuperado de https://ec.europa.eu/jrc/en/digcompedu.

Rincón, C.I., Stolle, A. y Rodríguez, C. (2014). El potencial de la corresponsabilidad en el ámbito universitario: una experiencia de trabajo colaborativo desde la biblioteca para la formación en la prevención de la violencia de género. Revista Anales de Documentació n , Vol.17, Nº. 2, págs. 1-15.

SINEACE (2016). Modelo de Acreditación para Programas de Estudios de Educación Superior Universitaria. Lima, Perú: SINEACE
Suazo, B. (2018). La cultura digital. Recuperado de https://www.gestiopolis.com/la-cultura-digital/

UNESCO. (2019). Informar sobre las violencias contra las niñas y las mujeres.

Recuperado de https://es.unesco.org/news/informar-violencias-ninas- y- mujeres-unesco-lanza-nueva-publicacion

UNESCO. (2020). Reporting on Violence against Women and Girls. Recuperado de https:// unesdoc.unesco.org/ark:/48223/p f0000371524

Vallaeys, F. y Rodríguez, J. (2019). Hacia una definición latinoamericana de responsabilidad social universitaria. Aproximación a las preferencias conceptuales de los universitarios. Revista Educación XX1. Vol. 22. Nº. 1, págs. 93-116.

18

ESTUDIO CONTRASTIVO DE LOS MODELOS EVALUATIVOS DE AULA DE INSTITUCIONES PÚBLICAS Y PRIVADAS DE LA CIUDAD DE TULUÁ Y SU RELACIÓN CON ÍNDICES DE CALIDAD EDUCATIVA.

CONTRASTIVE STUDY OF THE EVALUATIVE MODELS OF CLASSROOM OF PUBLIC AND PRIVATE INSTITUTIONS OF THE CITY OF TULUÁ AND ITS RELATION WITH EDUCATIONAL QUALITY INDICES.

Gustavo Adolfo González Cruz [1]
Diana Katherine González [2]
Gustavo Adolfo Cárdenas Messa [3]

Unidad Central del Valle del Cauca, Tuluá, Colombia

[1] *Ursula Isabel Romani Miranda, Dcoente Investigadora Pontificia Universidad Católica del Perú ursula.romani@pucp.edu.pe ursula.romani.epel@gmail.com https://orcid.org/0000-0003-1666-674X*

RESUMEN

La propuesta investigativa Estudio Contrastivo de los Modelos Evaluativos de los docentes de tres instituciones públicas y tres privadas de la ciudad de Tuluá y su relación con índices de calidad Educativa. Tuvo la finalidad de identificar las concepciones nacionales sobre evaluación, establecidas en la ley 115 de 1994 y sus actos reglamentarios, además del sistema documental del Ministerio de Educación Nacional. Esta identificación permitió de forma consistente establecer una hoja de ruta, un deber ser, frente a las directrices evaluativas de los PEI y a las prácticas evaluativas.

Igualmente pretendió identificar la naturaleza establecida en los PEI de tres instituciones de educación media pública y tres privadas, con el fin de verificar la consonancia entre éstas y las directivas nacionales y las diferencias y similitudes entre las directrices evaluativas del sector público y privado.

Se obtuvo información que permitió dilucidar el por qué en Tuluá los resultados evaluativos de las instituciones privadas supera (en las pruebas Saber 11) a las instituciones públicas, además de si en ambos casos, se responde o no a las políticas nacionales al respecto.

ABSTRACT

The research proposal Contrastive Study of the Evaluative Models of teachers from three public and three private institutions in the city of Tuluá and its relationship with educational quality indices. It had the purpose of identifying the national conceptions on evaluation, established in Law 115 of 1994 and its regulatory acts, in addition to the documentary system of the Ministry of National Education. This identification consistently allowed establishing a roadmap, a must be, against the evaluation guidelines of the PEI and evaluative practices.

It also sought to identify the nature established in the PEIs of three public and three private secondary education institutions, in order to verify the consistency between these and the national directives and the differences and similarities between the evaluative guidelines of the public and private sector.

Information was obtained that allowed us to clarify why in Tuluá the evaluative results of private institutions exceed (in the Saber 11 tests) public institutions, in addition to whether or not they respond to national policies in this regard.

KEYWORDS: Conceptions, evaluative practices, Saber 11 tests, quality.

1. INTRODUCCIÓN

Uno de los elementos fundantes de la práctica pedagógica en la evaluación, y en los modelos tradicionales está concebida como un mecanismo de control y de clasificación de los estudiantes, en términos de buenos y malos. Los modelos contemporáneos reconocen la evaluación como un ejercicio esencial dentro del proceso de aprendizaje, como verificador de los aprendizajes de los estudiantes, y en esa medida, un mecanismo de toma de decisiones.

En el caso de esta investigación, hay varios elementos sobre los cuales no hay diagnósticos de contexto ni caracterizaciones que permitan la toma de decisiones: El primero de ellos es el ajuste de los modelos evaluativos de los PEI institucionales a las directrices del estado. El segundo es la similitud o diferencia entre los modelos evaluativos usados en la educación pública y privada. El tercero es la forma como estos modelos evaluativos inciden en los procesos

de aprendizaje de los estudiantes y en sus resultados académicos (evidenciados en las pruebas Saber 11) y en los resultados institucionales (Índice sintético de calidad).

En Tuluá no existen estudios que permitan a los directivos institucionales y Secretaría de Educación, tomar decisiones frente a los mecanismos de evaluación, por lo tanto, se hace necesaria una caracterización de éstos.

Dentro del abordaje investigativo se encontraron estudios nacionales e internacionales que permitieron comprender tanto el tema como el problema planteado.

Zambrano, R. (2006) realizó una tesis doctoral titulada La evaluación formativa en la enseñanza aprendizaje del inglés. El propósito de la investigación fue abordar de manera explícita todo lo relacionado con la evaluación y los diferentes tipos de evaluación que existen, resaltando la evaluación formativa. Igualmente destaca la evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje, afirmando que esta no solo repercute en el aula de clase, sino también en otros aspectos. Este estudio orientó la presente investigación, ya que dice que un enfoque pedagógico debe ser integral y que complemente a los estudiantes en todas sus formas, es decir, social, afectiva y cognitiva.

Asimismo, la mencionada tesis doctoral mostró como resultado que una parte del profesorado realizaba una evaluación tradicional, otra parte evaluaciones mixtas y otra parte evaluación formativa; además que los procesos evaluativos formativos requieren sistematización, tiempo y esfuerzo de parte de los profesores como de los alumnos.

Rosales (2014) en su libro Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza, dice que: Desde la perspectiva del profesor, evaluar es reflexionar sobre los procesos de aprendizaje de sus alumnos, sobre su propia actuación como docente, sobre las circunstancias institucionales y sociales que influyen en ellos. Esta reflexión tiene por objeto profundizar en el conocimiento de aquello que se evalúa y facilita su valoración, así como la adopción de medidas de perfeccionamiento (p.37). La evaluación forma parte esencial a la hora de analizar el aprendizaje de cada estudiante; ésta se articula en tres fases: La recolección de datos, la valoración de los mismos y la toma de decisiones; esto con el fin de facilitar el proceso y permitir que la evaluación cumpla sus finalidades dentro del proceso pedagógico.

Rosales (2014) en su libro Criterios para una evaluación formativa: objetivos. Contenido. Profesor. Aprendizaje. Recursos, aborda "la problemática de la evaluación desde una perspectiva formativa, es decir, un instrumento que posibilita el perfeccionamiento del proceso didáctico y de cada uno de los componentes del mismo" (p. 11), esto teniendo en cuenta como factor principal el papel del docente frente al conocimiento, su planeación didáctica, la naturaleza de los contenidos y la metodología empleada, a fin de determinar cuáles son los resultados; de esa forma se permite reestructurar esos componentes y replantear la metodología utilizada y así ofrecer un mejor proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por su parte, ***Vásquez, (2012)*** aborda el concepto de evaluación como parte integral de la vida, ya que continuamente nos estamos sometiendo a ella; sostiene que no pasa un día sin que al finalizar la jornada no se haga un balance general de lo que se realizó y cómo se hizo, qué falta por hacer; por tal razón, no es posible pensar y organizar un proceso de enseñanza sin este componente.

Asimismo, la evaluación forma parte del proceso educativo y toda información que se obtenga de ella debe orientarse a la mejora del mismo. La evaluación formativa, identifica problemas, muestra soluciones y detecta los obstáculos a superar, además ayuda a perfeccionar el proceso

educativo.
Los modelos evaluativos son el eje principal de las prácticas evaluativas en el campo educativo, Tyler (1950) fue el pionero en desarrollar el primer modelo evaluativo en los años treinta, titulado "modelo de evaluación orientado a objetivos", (p.102) para este autor, el verdadero aprendizaje es aquel que transforma el comportamiento del ser humano, su manera de pensar, sentir y reaccionar a ciertas situaciones. Igualmente, el autor resalta la importancia del currículo y afirma que las fuentes importantes para su diseño son "el sujeto, la sociedad y los contenidos" (102), asimismo, considera los objetivos, las actividades, los recursos y el modo de evaluación como parte fundamental de este modelo, porque por medio de ellos se determina el éxito o el fracaso del mismo.

Lo anterior propicia el planteamiento de la pregunta y los objetivos de la investigación.
¿De qué manera los modelos evaluativos de aula de los docentes de instituciones educativas públicas y privadas de la ciudad de Tuluá se encuentran en concordancia con las políticas de calidad educativa nacional?

General
Caracterizar los Modelos Evaluativos de aula de los docentes de instituciones educativas públicas y privadas de la ciudad de Tuluá en relación con los índices de calidad Educativa.
Específicos

- Caracterizar la concepción sobre evaluación desde la legislación educativa colombiana.
- Caracterizar la concepción sobre evaluación en el aula de clase desde la propuesta de legislación educativa nacional.
- Identificar los modelos evaluativos de los docentes de tres instituciones educativas públicas y tres privadas de la ciudad de Tuluá.
- Contrastar los modelos evaluativos de aula con la concepción evaluativa nacional.
- Contrastar los modelos evaluativos de aula de cada institución con respecto al cumplimiento las políticas de calidad educativa nacional propuestas.

REVISIÓN DE LA LITERATURA

Es importante destacar los diferentes estudios e investigaciones previas que se encontraron en este proceso investigativo y que contribuyen a esta construcción teórica y conceptual, además se pretende esclarecer su influencia para este proyecto.

El primer postulado tiene como título las relaciones entre el SIEE, PEI y la evaluación en el aula: análisis de caso en la Institución Educativa Oliverio Lara Borrero de la ciudad de Neiva, (Trujillo, 2015) el cual dice que hay poca articulación entre los proyectos educativos institucionales, los sistemas de evaluación educativa y la práctica pedagógica docente, los resultados obtenidos mostraron que los docentes, directivos y toda la comunidad educativa conocen los diferentes tipos de evaluación sus concepciones, acercamientos a su definición y comprensión de la evaluación pero que al momento de llevarla al aula de clase no se hacía lo planeado y lo dicho y terminaba convirtiéndose en un proceso sumativo. De la misma manera era importante relacionar el currículo con el contexto social y cultural, de tal manera que haya correlación entre los objetivos y los resultados. No obstante, es importante ver que se resalta la formación integral de los estudiantes en la normativa vigente, el PEI y el SIEE, por lo que así mismo tiene que ser la evaluación, incluyente y diversa. El estudio desarrolló un análisis que consistió en comparar información a partir de las entrevistas y encuestas, las cuales fueron fundamentales para el acercamiento a las diferentes definiciones que se tenían sobre evaluación y cómo se llevaban a cabo. Dicho lo anterior, estos postulados toman como punto de partida la poca

relación existente entre tres componentes que son fundamentales en la educación colombiana, el PEI el SIEE y la pedagogía docente, ya sea debido a los resultados de las pruebas ICFES o simplemente por el hecho de conocer lo que pasa en las instituciones educativas respecto a la evaluación. Este artículo le aporta a nuestro trabajo ya que de allí hemos podido usar las Evaluaciones Educativas que América Latina necesita (Ravela, y otros, 2008) la cual exalta la importancia de le evaluación educativa, los cambios que ha mostrado la evaluación y muchas incógnitas que allí mismo se resuelven como: ¿Qué grados y qué disciplinas es importante evaluar? ¿Cada cuánto tiempo es necesario y adecuado realizar las evaluaciones? ¿Para qué se quiere evaluar? ¿Quiénes usarán los resultados y con qué propósitos? ¿Qué se espera saber que no se sepa ya? Entre otras preguntas y respuestas que aportaron para conocer a profundidad lo que con evaluación educativa se refiere.

Del mismo modo se encontró el trabajo titulado ***Practicas evaluativas de los docentes y sistema institucional de evaluación de estudiantes en el instituto integrado Francisco Serrano del municipio San Juan de Girón*** (Ramirez & Rodriguez, 2014) este trabajo cuenta con un proceso de recolección y análisis de las practicas evaluativas de los docentes y los sistemas de evaluación de estudiantes esto con el fin de relacionarlas y conocer si hay una sinergia entre estas. Lo principal a estudiar en este proceso principalmente fue la Ley 115 de educación y el decreto 1290 el cual es guía para la evaluación en Colombia. La población y muestra en este trabajo fueron los grados 5to y 9no del instituto integrado Francisco Serrano del municipio San Juan de Girón ya que en estos grados se presentan simulacros de las pruebas ICFES, se realizó una encuesta a 36 docentes y las entrevistas realizadas se hicieron a 6 docentes y 2 estudiantes. Las conclusiones de este trabajo muestran que hay un amplio conocimiento teórico sobre le evaluación en el aula, que es procesual, no es sumativa solamente sino que es sistemática y de retroalimentación constante, pero al momento de revisar, observar y analizar las practicas evaluativas dieron cuenta que se estaban retomando las practicas evaluativas tradicionales, o sea que los estudiantes eran sujetos pasivos y el docente era el único agente evaluador en este proceso de aprendizaje. En adición a esto, lo importante para nuestro trabajo es poder adaptar algunas de las preguntas de la entrevista realizada a los docentes para poder cumplir con los objetivos propuestos, además de esto nos sirve también la investigación titulada "La otra cara de la evaluación" Pino (2006) puesto que allí de abarca el cambio que ha tenido la evaluación a través del tiempo, de cómo ha pasado de ser una evaluación tradicional y pasiva a una más interactiva, y donde el estudiante es un ser participativo capaz de evaluarse así mismo, además de esto se determina que los docentes deben capacitarse específicamente en evaluación para poder hacer un buen uso de ella.

Asimismo se tiene el artículo titulado el concepto de calidad educativa: una mirada crítica desde el enfoque históricocultural (Rodríguez, 2010) En donde se plantea que el concepto de calidad educativa se ha visto transformada con el tiempo además de que se entiende de una manera descentralizada a lo que debería ser, pues su concepto se deriva de una lógica empresarial tal como de donde proviene el término de la evaluación. Este artículo investigativo no cuenta con procesos experimentales o estudios de caso, solo es un recorrido que se le hace a la historia detrás de la calidad educativa con el fin de dar a conocer como se ha tergiversado el concepto y además plasmarlo de manera clara al contexto actual. Del mismo modo, el autor cita diferentes postulados que proponen y dicen que la calidad educativa se ha ido transformando de manera constructivista dejando de lado que esta se debe ver como un negocio donde la calidad se mide por números o que hay algún evaluador de la calidad, sino que la calidad educativa tiene que verse como un fin que el estudiante debe alcanzar para cumplir con el estándar (Rodríguez, 2010) "en el mundo de los negocios la calidad se define desde la satisfacción del cliente o del consumidor, pero en el mundo de la educación debe definirse desde los fines que persigue". Igualmente el autor también da a entender que los estudiantes son seres humanos, que se motivan o desmotivan, que tienen necesidades y deseos como cualquier persona, volviendo así

el concepto de calidad educativa al contexto sociocultural de la época en que la se encuentre, por eso no se puede hablar de calidad educativa de hace 100 años a la calidad educativa del hoy, tal como el autor sigue la idea vygotskiana "de que el cambio y el desarrollo de las ideas, la aparición y la muerte de los conceptos puede explicarse si se relacionan con el sustrato sociocultural de su época". Este artículo nutre de forma satisfactoria el concepto de calidad educativa que ha enriquecido conceptual y teóricamente este trabajo que también usó el concepto de calidad educativa, por esta razón es uno de los postulados que se ha escogido para que pudiese alimentar este estudio.

METODOLOGÍA

La metodología propuesta para el desarrollo de este proyecto de investigación se enmarcó en el enfoque cualitativo, dado que su propósito fue examinar la forma en que los individuos perciben y experimentan los fenómenos que los rodean, profundizando en sus puntos de vista, interpretaciones y significados (Punch, 2014; Lichtman, 2013; Morse, 2012; Encyclopedia of Educational Psychology, 2008; Lahman y Geist, 2008; Carey, 2007, y DeLyser, 2006). El objetivo de esta investigación fue realizar un acercamiento interpretativo del concepto de evaluación, partiendo de la revisión de los documentos propuestos por el Ministerio de Educación Nacional, en contraste con los supuestos teóricos del concepto de evaluación, contrastar la información obtenida de los documentos con las prácticas evaluativas de los docentes, en las instituciones objeto de estudio.

Una vez planteado el enfoque. La presente investigación se sirvió del paradigma interpretativo, el cual se caracteriza por ser una metodología flexible, que utiliza datos cualitativos provenientes de documentos, así como entrevistas y sesiones de enfoque. Igualmente, la investigación se desarrolló en un contexto natural, es decir, en contacto permanente con las instituciones y sus participantes, los docentes y estudiantes. El contexto de investigación son los docentes de educación media y media técnica de tres instituciones educativas del sector público, las cuales son: Institución Educativa Técnico de Occidente, Institución Educativa Técnico Industrial "Carlos Sarmiento Lora" y la Institución Educativa Julia Restrepo y tres del sector privado, las cuales son: colegio Nazareth, el Colegio Bilingüe Hispanoamericano y el colegio San Juan Bosco. Del total de docentes como universo de estudio, se tomó una muestra representativa para llevar a cabo los grupos de enfoque. Las instituciones educativas han sido escogidas con base en el puntaje obtenido en las pruebas Saber 11. Este indicador permitió reconocer que dichas instituciones se encuentran en mayor concordancia con índices de calidad educativa.

De ahí que se hizo necesario indagar sobre las formas en cómo se concibió y se desarrolló la evaluación en cada institución y se revisó en qué medida estas se relacionaron con lo propuesto en documentos nacionales que ofrecen los entes gestores y evaluadores de la calidad educativa. Los resultados obtenidos generaron una discusión frente a los procesos, mecanismos y herramientas que utilizan estas instituciones y de qué forma estas se convirtieron en un referente de procedimientos para otras instituciones del municipio.

El procedimiento para analizar los datos se hizo desde un enfoque de análisis inductivo, profundizando en los detalles para descubrir interrelaciones que se extraen de los datos cualitativos. Las categorías de análisis para la interpretación de los resultados de la revisión documental se generaron a partir de los lineamientos de índices de calidad y la teoría sobre evaluación existente. Igualmente, los criterios de revisión de Proyectos Educativos Institucionales se obtuvieron de los postulados de cada modelo pedagógico que posea la institución.

Las técnicas de recolección de datos fueron: Matriz para revisión de documentos nacionales sobre evaluación. Matriz para revisión de modelo evaluativo concebido en el PEI, una entrevista

inicial a docentes y finalmente una matriz para interpretación de resultados.

INSTRUMENTOS

Revisión documental.

La revisión de los documentos se hizo para recoger y conocer la información necesaria sobre la evaluación en el aula de acuerdo a la normativa vigente, los SIEE y los PEI institucionales de cada colegio o institución (Valencia, s.f) Dice que "La revisión documental permite identificar las investigaciones elaboradas con anterioridad... hacer relaciones entre trabajos; rastrear preguntas y objetivos de investigación; observar las estéticas de los procedimientos (metodologías de abordaje); establecer semejanzas y diferencias entre los trabajos".

Matriz metodológica.

(Rivas, 2015) Establece que "La matriz metodológica es el instrumento científico que permite hacer congruente y coherente el proceso de la medición de variables independientes, creando un marco de comparación racional y ordenada para la construcción de un cuestionario". Tal como lo plantea el autor, las matrices son cuadros en donde se organizan las categorías a analizar, es decir que se desmenuzan de manera concisa y clara los conceptos de manera entendible y lógica. Asimismo para este trabajo investigativo se realizaron diferentes matrices para revisar los documentos, primero se hizo una matriz de los decretos y la ley 115 de 1994 para saber lo que planteaban sobre evaluación, después se hizo una matriz sobre lo que decían los lineamientos sobre la evaluación y por último una matriz sobre lo que planteaba el SIEE y el PEI de los colegios a estudiar.

Entrevista semiestructurada.

Para conocer las concepciones sobre evaluación de los docentes de las instituciones, se realizó una entrevista semiestructurada, (Baptista, Fernandez, & Hernandez, 2014)lo definen "como una reunión para conversar e intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado) u otras (entrevistados)" Por eso, se optó por seleccionar la entrevista como técnica de recolección de la información porque ofrece una visión más amplia sobre lo que conocen los docentes como evaluación.

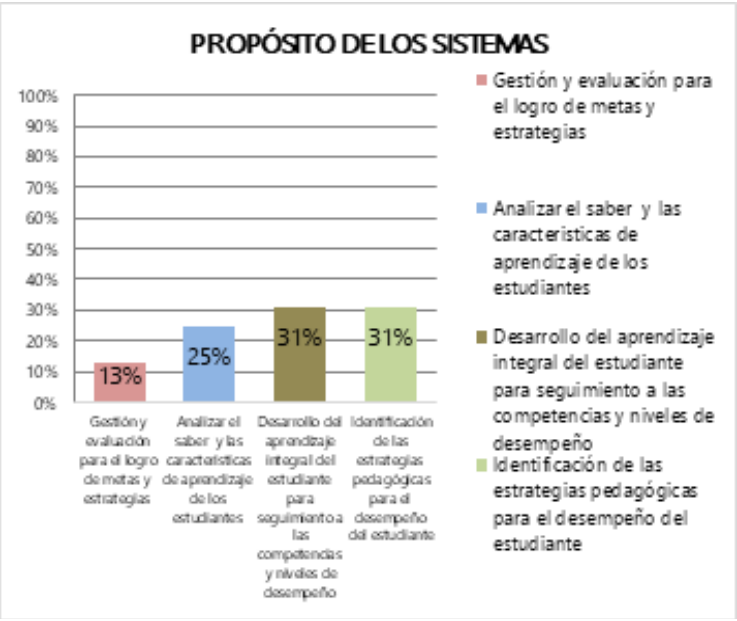
Preguntas para la entrevista.

•¿Se ha formado específicamente en la evaluación del aprendizaje?
•¿En qué se fundamenta principalmente su práctica evaluativa?
•¿Cuál es o son los tipos de evaluación del aprendizaje que emplea en el aula?
•¿Qué criterios toma en consideración a la hora de evaluar el aprendizaje de los estudiantes?
•¿Cree usted que los instrumentos y procedimientos de evaluación empleados en sus clases obtienen el resultado que espera en el aprendizaje de los estudiantes? ¿Por qué?
•¿Existe un momento idóneo para hacer evaluación de los aprendizajes? De ser así descríbalo.
•¿Qué entiende por evaluación?

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

Para el análisis y discusión del trabajo, las técnicas aplicadas en el tratamiento de la información consistió fundamentalmente en la codificación abierta, ya que esta permite que se ordene de manera clara todos los datos, además de que protege la ética de los docentes participantes ya que no se van a mencionar sus nombres si no que se van a usar códigos para referirse a ellos. La codificación permitió organizar la información por códigos y categorías y descartar la información irrelevante, la codificación abierta debido a su flexibilidad permite agrupar las categorías de análisis, comparar si hay algunas parecidas o que se puede agrupas en la misma categoría estos autores (Gonzalez, Hernandez, & Hernandez, 2006) Dicen que "Usamos la codificación para comenzar a revelar significados potenciales y desarrollar ideas, conceptos e hipótesis; vamos comprendiendo lo que sucede con los datos (empezamos a generar un sentido de entendimiento respecto al planteamiento del problema)." Es por eso que la codificación se hizo esencial para realizar la respectiva categorización de la información y esto favoreció la construcción del núcleo del trabajo para interpretar, comparar los datos y poder darles sentido, para luego mostrar lo más relevante y de la misma manera obtener resultados más fáciles de mostrar.

A continuación se presentan los resultados de la codificación con su respectiva gráfica.



Los resultados obtenidos por esta gráfica indican que el desarrollo del aprendizaje integral del estudiante para seguimiento a las competencias y niveles de desempeño y la Identificación

de las estrategias pedagógicas para el desempeño del estudiante son los propósitos más frecuentes hallados en los modelos evaluativos de 6 instituciones educativas de Tuluá, ya que ambas representan el 31% cada una, de la frecuencia mostrada, que el análisis del saber y las características de aprendizaje de los estudiantes representa el 25% de la frecuencia y por último está la gestión y evaluación para el logro de metas y estrategias con el 13% indicando que es la que menos frecuencia posee.

De acuerdo con lo anterior es importante destacar que los resultados de la evaluación permanente realizada por las Instituciones y la forma como la han afrontado ha buscado identificar, apreciar y estimar cómo va el desarrollo de los estudiantes a partir de los procesos pedagógicos y administrativos implementados con miras a elevar la calidad educativa. Sin embrago, se requiere analizar con mayor detalle los resultados obtenidos en cada categoría. Es así como el porcentaje de 13% en Gestión y evaluación para el logro de metas y estrategias, nos convoca a revisar los objetos de desarrollo establecidos en cuanto a lo deseable en el proceso educativo desde el Horizonte Institucional del PEI.

Es importante que, para elevar el porcentaje en esta categoría se tenga presente las necesidades y expectativas de la comunidad sus intereses, las relaciones que se construyen entre las gestiones, las aspiraciones de sus miembros, los procesos administrativos y los factores del contexto que posibiliten la dinamización de las estrategias.

Es necesario recordar que el artículo 80 de la Ley General de Educación debe evaluar "la calidad de la enseñanza que se imparte, el desempeño profesional del docente y de los docentes directivos, los logros de los alumnos, la eficacia de los métodos pedagógicos, de los textos y materiales empleados, de la organización administrativa y física de las instituciones educativas y la eficiencia de la prestación del servicio".

Hoy, más que nunca, se debe concretar y desarrollar un modelo de gestión Institucional orientado hacia todos los niveles con una visión estratégica y Pedagógica transformadora para que, desde diferentes escenarios, se promuevan estrategias inteligentes que den paso a resultados educativos de calidad que den razón, sentido, significado y fundamento a la educación.

En cuanto a la categoría "analizar el saber y las características de aprendizaje de los estudiantes", de la cual se obtuvo un porcentaje del 25%, nos lleva al desafío de indagar por las diferentes formas que se han establecido frente a las formas dadas en el ensañar y aprender. En este sentido se requiere aproximarnos a la validez del conocimiento adquirido, los fundamentos filosóficos, teóricos e ideológicos sobre el cual se ha soportado el proceso formativo. Indudablemente el porcentaje obtenido no se presenta como uno de los mejores, sin embargo nos reta a investigar sobre la naturaleza del conocimiento de los estudiantes.

Es interesante analizar las teorías pedagógicas con las cuales se ha orientado el conocimiento, las mediaciones didácticas, el aprendizaje situado y la relación social que genera todo el ambiente escolar, visto todo esto desde la propia psicología del aprendizaje y la epistemología educativa.

La construcción del conocimiento y el saber propio incorporado al sistema educativo es pues una súper estructura que hace del proceso de aprendizaje de los estudiantes un constructo solido con el cual están en la capacidad de desarrollar competencias con las cuales se puedan enfrentar de manera eficaz y eficiente a la sociedad mundo tan desafiante del siglo XXI.

"En Pedagogía un conocimiento en educación es válido si sirve para educar (tiene significación, metodológicamente hablando, y por eso se le atribuyen propiedades de válido y fiable al

conocimiento)" (Touriñán, 2014; Peters, 1979; Pring, 2014).

De otra parte, si bien es cierto que la aproximación al saber y características de aprendizaje se dan socialmente, es también cierto que la autonomía frente al conocimiento responde a las necesidades y expectativas de cada estudiante y el uso que pretende darle a sus conocimientos. Los estudiantes de acuerdo con sus condiciones propias generan motivaciones internas y externas, según el nivel que pretende o desea alcanzar.

"Cada persona ha de comprometerse con su propia formación. Ha de querer aprender de forma independiente y autónoma en contextos cambiantes. Ha de querer ser competente para evaluar y tomar decisiones sobre qué, cuándo, cómo necesita aprender. El interés y motivación resultan claves para un aprendizaje eficaz. Cuando el conocimiento resulta relevante y significativo para la persona, tanto intelectual como afectivamente, es asimilado de forma más fácil, duradera y eficaz" (Csikszentmihalyi, 1993; Seligman, 1991).

Otra categoría de análisis que nos convoca a una profunda reflexión es el "desarrollo del aprendizaje integral del estudiante para seguimiento a las competencias y niveles de desempeño". El porcentaje alcanzado fue de 31% y nos sitúa en términos matemáticos en una tercera parte de ese desarrollo integral deseado. Un dato no menor, toda vez que, cuando hablamos de "desarrollo del aprendizaje integral", estamos haciendo referencia a la formación del ser humano en totalidad, el desarrollo humano que tanto se promueve en los escenarios educativos en su PEI, específicamente en su modelo pedagógico. Si bien es cierto el aprendizaje es social, es igualmente cierto que los estudiantes desarrollan unas competencias que van paulatinamente cumpliendo unos niveles de desempeño esperados.

La sociedad del conocimiento y la información de la actualidad nos obligan a asumir nuestros estudiantes como seres que potencialmente son constructores, innovadores y transformadores desde perspectivas que exijan evolución cognitiva, estructura mental, desarrollo de las diferentes inteligencias, construcción de sistemas complejos de aprendizaje, desarrollo de valores, proyectos personales de vida y sociabilidad, y es aquí donde la escuela se convierte en el territorio que posibilita la transformación y generación de cambio al formar estudiantes que puedan intervenir en diferentes contextos a partir del desarrollo de sus competencias. El desarrollo del aprendizaje integral obliga a aprender día a día, a un aprendizaje permanente, riguroso, con estrategias eficientes que respondan a la solución de problemas e intervención en situaciones relevantes del contexto y del conocimiento mismo.

En este sentido, la denominada "educación situada", siempre ha pretendido vincular la escuela con la vida. "Según Díaz Barriga, una premisa importante a considerar en la educación situada, es que el aprender, hacer y reflexionar son acciones indisociables. Este tipo de enseñanza, puede fortalecer la identidad de las personas y prepararlas para la vida en sociedad, y permitirían que tanto el currículo como la instrucción misma de los estudiantes se centraran en los aprendizajes que resultan significativos tanto para su desempeño en el mundo exterior como en lo relativo a lo que acontece en la comunidad escolar misma". Díaz-Barriga A. F. s/f. Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida. Mc Graw Hill, México, Cap. 1-5, pp. 1-163

Cada persona desarrolla competencias a lo largo de su vida para darle sentido a la misma de ahí que es muy importante saber pensar y actuar.
Para ello es importante:

"Hacerlo desde criterios razonables y susceptibles de crítica; ser sensible a las exigencias cambiantes de los contextos; desarrollar el pensamiento reflexivo, crítico y creativo. Los aprendizajes necesarios en la sociedad del conocimiento, como gran reto para nuestro tiempo,

se han de construir sobre los siguientes pilares: A) Aprender a conocer, B)Aprender a querer y sentir, C) Aprender a hacer, D) Aprender a convivir, E) Aprender a ser,F) Aprender sobre el conocer, el querer, el sentir". (Delors, 1996; García García, 2006).

"La educación debe permitir que todos puedan aprovechar la información, recabarla, seleccionarla, ordenarla, manejarla y utilizarla.

Por consiguiente, la educación tiene que adaptarse en todo momento a los cambios de la sociedad, sin por ello dejar de transmitir el saber adquirido, los principios y los frutos de la experiencia".

Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción. (1998). http://www.crue.org/dfunesco.htm [15/02/06]

"Es necesario educar para vivir y convivir con lo mejor del ser humano, no sólo proporcionar instrucción para desempeñarse en un trabajo. Aunque lo anterior pueda ser considerado como un ideal o una utopía, el tenerlo en mente y el trabajar con esa orientación, dará resultados cada día más positivos. Una manera de iniciar el paso de la teoría a la acción, es procurar que en la práctica, los sistemas educativos proporcionen a las personas, el conocimiento y los recursos necesarios para que establezcan su propio "plan de vida", desarrollen sus capacidades integrales y mediante su interacción con la sociedad, ésta se dirija hacia mejores horizontes".

Delors J. 1996. La Educación encierra un tesoro. UNESCO, Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Santillana- UNESCO.

Frente a las competencias el Ministerio de Educación Nacional de Colombia se ha centrado en una formación pertinente y de calidad. Este presupuesto apunta al desarrollo integral de los estudiantes, el conocimiento y formación no se sitúa en la adquisición únicamente de información sino en procesos significativos con los cuales los estudiantes sean proactivos y productivos; sin embargo para llegar a esta meta se necesita una trasformación curricular muy profunda que transforme la práctica docente aplicando modelos y teorías pedagógicas que se adecuen a esta necesidad sentida en el contexto glocal de la educación. Los resultados en pruebas estandarizadas no son sino un indicador que permite evaluar el proceso como tal.
"Todos los estudiantes, independientemente de su procedencia, situación social, económica y cultural, cuenten con oportunidades para adquirir conocimientos, desarrollar las competencias y valores necesarios para vivir, convivir, ser productivos y seguir aprendiendo a lo largo de la vida". (MEN Revolución Educativa 2002-2010).

En la actualidad el Ministerio de Educación Nacional y el ICFES (Ley 1324 de 2009), direccionan toda la política de calidad de la educación en Colombia, que va desde la generación de los documentos ministeriales como tal, (lineamientos curriculares, estándares de competencia, derechos básicos de aprendizaje (DBA), mallas curriculares y de referencia, orientaciones pedagógicas y varios programas que le apuntan al mejoramiento de la calidad educativa; así mismo el ICFES, establece guías orientadoras y programas con los cuales los estudiantes se aproximan con mayor precisión a lo que es una prueba estandarizada).

No cabe duda que toda esta información se convierte en motivo de análisis puesto que los resultados tendrían que ser mejores a los obtenidos.

La cuarta categoría de la primera gráfica, (propósitos de los sistemas), Identificación de las estrategias pedagógicas para el desempeño del estudiante, nos arroja un porcentaje también del 31%. Indudablemente este resultado es una alerta, puesto que guarda una relación directa con el encuentro docente-estudiante, y parece indicar en una primera instancia que el trayecto formativo posiblemente la estrategia no ha cumplido su misión. Desde lo pedagógico es sabido que la estrategia es el vehículo por el cual se moviliza el conocimiento de forma metodológica integrando y contextualizando el currículo, para la obtención de unos resultados deseables por parte del estudiante y de la Institución.

"El proceso de enseñar a pensar; enseñar a aprender; enseñar a ser y estar. Esto implica el desarrollo de diversas estrategias, que incluyen el fomento de la creatividad, el sentido de responsabilidad, el fomento de la independencia en la búsqueda del conocimiento, la incentivación de un acercamiento interdisciplinario hacia el saber y la posibilidad del desarrollo de las aspiraciones individuales. Asimismo con la flexibilidad curricular se propone disminuir el tiempo de las clases presenciales, para que el estudiante realice otras actividades (culturales, deportivas, recreativas, etc.) que le permitan formarse integralmente, aprendiendo a cumplir un reglamento, aprendiendo a ganar, a perder, a competir, a ser tolerante, a trabajar en grupo, a resolver conflictos" (González, 2006, p. 3).

Es preciso expresar que la estrategia pedagógica trae consigo un método y una técnica para la aplicación de dichos métodos. La práctica pedagógica no se puede limitar a una sola estrategia de ahí que el docente debe experimentar y aplicar diversas estrategias con las cuales los estudiantes accedan al conocimiento.

La estrategia se concibe como "una secuencia de actividades que el profesor decide como pauta de intervención en el aula" (Rodríguez, 1994, p. 168). Según Rodríguez, una estrategia de enseñanza se puede convertir en un método de enseñanza si se dan las siguientes condiciones: 1. Un alto nivel de rigor en sus planteamientos, es decir, se fundamenta en planteamientos científicos. 2. Una fuerte experimentación previa. 3. Una difusión y formalización suficiente (Rodríguez, 1994).

Los procesos de aprendizaje y el uso de estrategias requieren del desarrollo de operaciones mentales que den significado a la actividad realizada por el.

"la educación escolar promueve el desarrollo en la medida en que genera la actividad mental constructiva del alumno responsable haciendo de él una persona única, irrepetible en el contexto, de un grupo social determinado" (Coll, (2007, p. 15).

Las estrategias pedagógicas, según Bravo (2008) "constituyen los escenarios curriculares de organización de las actividades formativas y de la interacción del proceso enseñanza aprendizaje donde se alcanzan conocimientos, valores, prácticas, procedimientos y problemas propios del campo de formación" (Bravo, 2008, p. 34), considerándose para ello fundamental, una fuerte formación teórica en los docentes quienes, orientarán la calidad de los procesos de enseñanza aprendizaje.

En esta gráfica se pueden apreciar los fines u objetivos de los sistemas de evaluación de 6 instituciones educativas de la ciudad de Tuluá, asimismo se puede ver que el seguimiento, control y medición del proceso de aprendizaje con el fin de orientarlo en una valoración especifica de acuerdo con sus intereses, es quien lleva la ventaja en frecuencia con el 40% de veces en que este se repite, seguido por la aplicación de estrategias de valoración integral para los desempeños de los estudiantes con el 20%, después está, flexible, interpretativa, participativa , formativa con el 20% también, y por último, conocer el proceso de desarrollo del estudiante en diferentes campos de su desempeño con el 20% restante.

La categoría de seguimiento, control y medición del proceso de aprendizaje, necesariamente necesita de analizar las características propias tanto del proceso de aprendizaje como de la evaluación. La concepción actual de la educación plantea una revisión continua de los procesos que permita apreciar el progreso y las dificultades presentadas en el trayecto formativo, con el fin de gestionar planes de mejoramiento que aborden de manera integral a los estudiantes en sus dimensiones. Así mismo, se requiere revisar los principios pedagógicos y metodológicos con los cuales se ha orientado el conocimiento.

En palabras de lucio (1989) para saber "cómo se educa hay que conocer cómo es el hombre, cómo crece: la pedagogía se apoya en la sicología y en la sicología evolutiva. Para saber cómo se enseña hay que saber cómo se aprende: la didáctica se apoya en la sicología del aprendizaje" (Lucio, 1989, p. 42).

Es de anotar, que es de suma relevancia en esta categoría, hacer seguimiento y control a los diferentes ritmos de aprendizaje, capacidades, contexto y significado que le dan a su propio proceso de formación.

En el acto didáctico la motivación en el aula favorece el rendimiento académico del estudiantado, donde el espacio influye en el significado que el estudiante le brinda a su proceso de enseñanza

aprendizaje, los recursos de trabajo y una buena propuesta de contenidos, potencia las posibilidades cognitivas de los educandos (Montoya , 1997).

En la actualidad muchos países alrededor del mundo, están poniendo en práctica una variedad de estrategias destinadas a mejorar la calidad de la educación y en este orden de ideas el seguimiento, control y medición, proporcionan información validad para mejorar la prestación de los servicios educativos.

Finalmente, es muy importante que las necesidades, expectativas e intereses de los estudiantes estén incorporadas al currículo y en concordancia con las políticas nacionales e internacionales en materia de educación.

"La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico señala la importancia de la preparación de los jóvenes en la sociedad contemporánea y de la facultad de las personas para intervenir con amplio criterio en la definición de las políticas públicas que repercutan e influyan en su vida personal, social, profesional y cultural (ocde2007)".

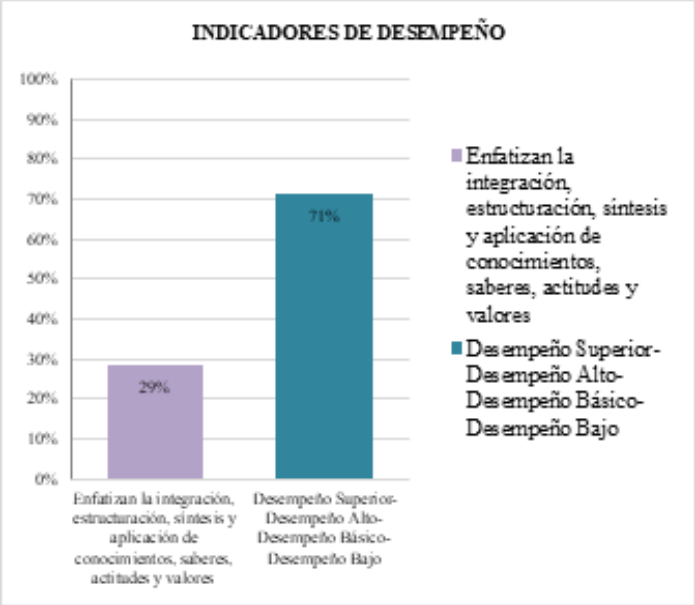
Frente a las estrategias de valoración integral de los desempeños de los estudiantes, de nuevo nos dan una alerta dado que el porcentaje obtenido de 20%, indican que en el proceso se presenta alguna falencia y que es necesario revisar la misma.

De ahí que, es preciso sugerir la aplicación de estrategias motivantes desde el aula de clase que generen encuentros realmente significativos y de formación integral con las que se evidencie el protagonismo del educando. Es muy importante adecuar la estrategia al contexto local, regional, nacional e internacional.

La orealc-unesco (2007) se refiere también a la importancia de que los contenidos de la educación sean significativos para personas de distintos estratos sociales, culturas e intereses; de forma tal que pueda aprehenderse la cultura local, nacional y mundial, para constituirse como sujetos universales, con autonomía, autogobierno, libertad e identidad. La pertinencia, demanda la inclusión del 'otro', pese a las diferencias culturales, de acceso al conocimiento, al aprendizaje, al éxito escolar y a las oportunidades sociales.

De acuerdo con el planteamiento anterior, y en concordancia con los resultados anteriores, se requiere sentar el proceso evaluativo y formativo sobre bases teóricas, conceptuales y metodológicas con un enfoque holístico, donde la práctica cotidiana del saber genere un cambio de mentalidad, que conduzca a una renovación de los sistemas con los cuales se ha direccionado el acto educativo y centrarlo en métodos activos que articule el currículo y la vida misma del estudiante en contexto.

Para Harris (2002) y Hopkins (2000), el éxito escolar reside en lo que sucede en el aula, de ahí que la forma en que se organizan las experiencias de aprendizaje pueden marcar la diferencia en los resultados de los alumnos en relación con su desarrollo cognitivo y socioafectivo. Rodríguez (2009) coincide en que, independientemente de las variables contextuales, las formas y los estilos de enseñanza del profesor y su gestión en el aula son aspectos decisivos a considerarse en el logro de los resultados, y se hacen evidentes en la planeación didáctica, en la calidad de las producciones de los estudiantes y en la calidad de la autoevaluación de la práctica docente, entre otras.

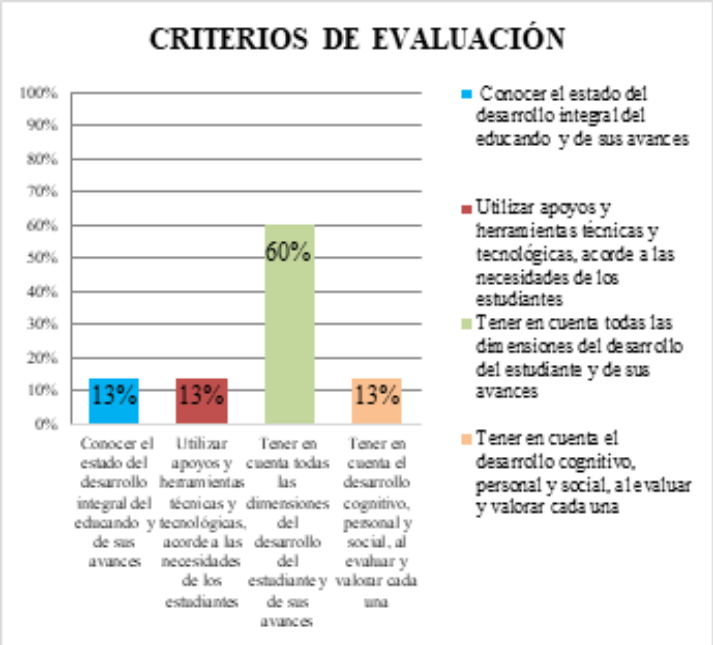


En esta gráfica se puede apreciar, la importancia que representa el desempeño superior, el desempeño alto, el desempeño básico y el desempeño bajo en los indicadores de desempeño con una ventaja del 71%, mientras que, enfatizan la integración, estructuración, síntesis y aplicación de conocimientos, saberes, actitudes y valores está representado por el 29% restante. Los indicadores necesariamente nos acercan a la meta deseada o planteada de ahí cobra importancia analizar con profundidad que indicadores se han establecido en el proceso de planeación y evaluación, y así determinar en qué fase del proceso se encuentran los resultados alcanzados. Al ser los indicadores señales precisas, es relevante revisar cada indicador y así realizar el plan de mejora. Los indicadores nos permiten hacer comparaciones y elaborar juicios del desempeño del proceso de forma cualitativa y cuantitativa. Los indicadores y los niveles de desempeño dan al establecimiento educativo una categorización a nivel nacional de ahí la importancia que estos representan.

Los indicadores deben ser considerados elementos correspondidos y articulados dentro de un Sistema Nacional de Indicadores, estos pueden compararse para obtener una mejor dimensión de las circunstancias que lo afectan; su lectura y análisis dependen de la forma como se agrupen y relacionen, para así construir herramientas que permitan monitorear la evolución de un tema específico, realizar comparaciones y analizar en forma detallada de la situación. (MEN, Sistema Nacional de Indicadores – Colombia 2013).

El sistema de indicadores pretende evaluar el rendimiento del sistema de educación colombiano, antes que comparar las instituciones que lo componen o las entidades territoriales. Sin embargo, es indudable que diversas características importantes del desarrollo, del funcionamiento y del impacto del sistema educativo, solo puedan ser evaluadas mediante un análisis de los resultados educativos y de su relación con los recursos utilizados y los procesos a un nivel individual e institucional.

La estructura de un Sistema de Indicadores Educativos para el caso Colombiano busca describir la situación actual de la educación en Colombia, el estado de los procesos educativos que se han desarrollado y el impacto que estos han tenido en cuanto a cobertura, calidad, acceso a la educación, entre otros.



La gráfica de criterios de evaluación muestra la relevancia que posee, tener en cuenta todas las dimensiones del desarrollo del estudiante y de sus avances en las instituciones ya que cuenta con el 60% de la frecuencia, mientras que los demás aspectos como; conocer el estado del desarrollo integral del educando y de sus avances cuenta con el 13% de la frecuencia, utilizar apoyos y herramientas técnicas y tecnológicas, acorde a las necesidades de los estudiantes está representado con el 13% de la frecuencia y por último tener en cuenta el desarrollo cognitivo, personal y social, al evaluar y valorar cada una también cuenta con el 13% de la frecuencia mostrada.

En conclusión se puede dilucidar que hay grandes diferencias en los resultados de los datos recogidos ya que como se pudo observar son diferencias bastantes enmarcadas que poco a poco van mostrando sus efectos en los índices de calidad educativa.

Indudablemente los resultados de este grafica nos convoca a una profunda reflexión y análisis, puesto que, recoge unas categorías fundamentales centradas en el estudiante, sus necesidades, intereses, expectativas, inteligencias, desarrollo cognitivo, dimensiones y la forma como recibe o apropia las herramientas y/o estrategias didácticas establecidas por el docente.
La significación de una formación integral va más allá del aspecto académico e involucra el aprendizaje y el conocimiento del ser, así como el aprendizaje y la enseñanza en la formación de principios y valores.

"La educación es integral en la medida en que enfoque a la persona al estudiante como una totalidad y no lo considera únicamente en su potencial cognoscitivo o en su capacidad para el quehacer técnico o profesional" (Orozco, 2007, p. 142).

Es importante así mismo, identificar los elementos dentro del plan de estudio o dentro de la política educativa de la institución que aporta a la integralidad y formación de los estudiantes. Se debe analizar las ventajas y desventajas del diseño curricular, las asignaturas en cuanto a su objeto de conocimiento y los instrumentos metodológicos y didácticos dispuestos para el trayecto formativo por parte del docente.

Los criterios de evaluación apuntan a la calidad educativa y por ende a la formación integral contribuyendo en el rendimiento, la formación en valores, el trabajo en grupo y el desarrollo de

competencias.

Ninguna forma de desarrollo puede ser expresado sin su fundamental relación con nuestro desarrollo y evolución biológica, porque en tal caso, sea cual sea la explicación, ninguna definición del desarrollo de lo vivo tendría sentido. Esto es, y quiere decir que el desarrollo existe y es válido únicamente cuando es garante de la vida, tanto individual como colectiva. Este es el primer punto de referencia para esta "Teoría del Desarrollo Integral". Gotemburgo, noviembre 2006. Julio Alberto Rodríguez.

De otra parte en la educación actual el uso de herramientas tecnológicas es un apoyo fundamental para el alcance de las competencias y adquisición de conocimiento. Estas herramientas, estimulan, motivan, sensibilizan, despiertan la creatividad, ingenio y curiosidad por explorar diferentes escenarios del conocimiento. No se puede negar la fuerte influencia de estos en la movilización de las operaciones mentales y desarrollo de las inteligencias.

Las nuevas tendencias de la Educación buscan mayor participación del alumnado en el proceso educativo, así como un aprendizaje significativo y colaborativo ,esto hace que las TIC se conviertan en medios didácticos imprescindibles, de ahí que la UNESCO (2016) avizora que emergerán nuevos entornos pedagógicos. Ello supone crear servicios de educación a distancia y disponer de tecnologías que no solo reduzcan los límites del tiempo y el espacio, sino que también establezcan sistemas de enseñanza con calidad, favoreciendo un mayor acceso a la escolaridad y la democratización del aprendizaje (Quesada, 2014).

Para los nativos digitales resulta más fácil comprender los códigos que se emplean en cada una de plataformas e-learning, en tanto desde niños se han familiarizado con las herramientas tecnológicas, además de que su preparación se ha especializado a medida que en la escuela se ha orientado y formado el modo de usar esos instrumentos. Solo el escaso nivel de acceso a las TIC, que persiste en algunas familias y escuelas, constituye en la actualidad un obstáculo para que los jóvenes mantengan elevados perfiles en el empleo de las TIC, y específicamente de las plataformas elearning.

DOI: dx.doi.org/10.21556/edutec.2018.65.1067

De acuerdo con las teorías actuales de la psicología cognitiva, la información por sí misma no propicia conocimiento, es necesario proveer una serie de condiciones que favorezcan el proceso de aprendizaje. No se trata simplemente de entregar información para que el aprendizaje se produzca. Es necesario propiciar las "transacciones didácticas fundamentales que se presentan entre docentes y estudiantes o estudiantes entre sí, y que contribuyen a la circularidad comunicativa indiscutible en la construcción de los saberes", Fainholc (1999, pp. 64 -65).

De acuerdo con lo anterior aproximar el uso de herramientas y medios masivos de comunicación, al proceso educativo permite un desarrollo cognitivo no solo individual sino social, pues el requiere de la aplicación de estrategias cooperativas y colaborativas que contribuyan con la calidad educativa.

Es preciso aunar esfuerzos y emprender nuevas investigaciones que ayuden a entender el nuevo y complejo mundo pedagógico generado por las TIC, marcado por la dificultad añadida de ser un ámbito tremendamente cambiante debido a la rapidez con la que crecen y evolucionan las nuevas tecnologías. Las TIC, en sus diferentes formatos, versiones y utilidades, han conquistado, por derecho propio, un protagonismo en la vida cotidiana de gran parte de la población, sobre todo, la juvenil. Sus profundas implicaciones y su fuerte impacto sociológico es tan inmenso

que aún no existen suficientes estudios para medirlo en toda su intensidad (Cózar y De Moya, 2013). Los componentes de la presente sociedad del conocimiento precisan un saber, un uso y un dominio adecuados para gestionar debidamente las habilidades propias de la era digital, tanto para desenvolverse en el momento presente como para capacitarse con vistas al futuro. Es decir, tanto para el estudio de hoy como para el trabajo de mañana, los alumnos deben conocer sus capacidades tecnológicas, con sus fortalezas y debilidades, siendo el contexto escolar el espacio adecuado para aprender a ello y alcanzar una mínima competencia digital (Herrera, 2015).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Baptista, P., Fernandez, C., & Hernandez, R. (2014). Metodología de la investigación sexta edición. México: mcgraw-HILL / interamericana editores, s.a. de c.v.

Gonzalez, M., Hernandez, A., & Hernandez, I. (2006). El constructivismo en la evaluación de los aprendizajes del álgebra lineal. Educere, 14.

Ramirez, G., & Rodriguez, A. (2014). Practicas evaluativas de los docentes y sistema institucional de evaluación de estudiantes en el instituto integrado francisco serrano del municipio san juan de girón. Ibagué: practicas evaluativas de los docentes y sistema institucional de evaluación de estudiantes en el Instituto Integrado Francisco Serrano del Municipio San Juan De Girón.

Ravela, P., Arregui, P., Valverde, G., Wolfe, R., Ferrer, G., Martínez, P., y otros. (2008). Las evaluaciones educativas que américa latina necesit. Revista Iberoamerica de Evaluación Educativa, 19.

Rivas, A. (2015). Capítulo 11, contrucción de la matriz metodológica. ResearchGate, 16.

Rodríguez, A. (2010). El concepto de calidad educativa: una mirada crítica desde el enfoque históricocultural. "Actualidades Investigativas en Educación", 30.

Trujillo, C. (2015). Las relaciones entre SIEE, PEI y la evaluación en el aula: Análisis de cas en la Institución Educativa Oliverio Lara Borrero de la ciudad de Neiva. journalusco.

Valencia, V. (s.f). Revisión documental en el proceso de investigación. Universidad tecnológica de Pereira, 5.

Rosales, Carlos. Criterios para una evaluación formativa . Madrid: Narcea, 2014.

Rosales, M. Proceso evaluativo: evaluación sumativa, evaluación Formativa y Assessment su impacto en la educación actual. Buenos Aires, Argentina., 2014.

Tyler, R. Basic principles of currículum and instruction. Chicago: University of Chicago Press, 1950.

Vaccarini. La evaluación de los aprendizajes en la escuela secundaria actual. Buenos Aires: Facultad de Desarrollo e Investigación Educativos, 2014.
Vasquez, B. Evaluación Formativa. Chiapas, México: Tapachula, 2012.

Zambrano, G. La evaluación formativa en la enseñanza-aprendizaje de Inglés. . URV. Tarragona Tesis doctoral inédita. , 2006.

19

INSTRUMENTO PARA MEDIR LA INTERVENCIÓN DEL DOCENTE EN EL PROCESO DE EVALUACIÓN FORMATIVA DEL APRENDIZAJE (IEFA).

INSTRUMENT TO MEASURE TEACHER INTERVENTION IN THE LEARNING FORMATIVE ASSESSMENT PROCESS (IEFA).

Oscar Luis Ochoa Martínez [1]
Belia Cháidez Nevárez [2]

Universidad Pedagógica de Durango
México

[1] Doctor en Gestión Humanista desde una Perspectiva Humanista, Profesor en la Universidad Pedagógica de Durango, en Durango Dgo., México. Contacto: chokar128@hotmail.com ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3330-9138

[2] Doctora en Ciencias para el Aprendizaje, Supervisora de Educación Básica en Durango, Dgo., México. Contacto: beliachaidez05@hotmail.com ORCID: https://orcid.org/0000-0002-1613-9934

RESUMEN

El objetivo de esta investigación consistió en exponer y validar las propiedades psicométricas del Instrumento de Evaluación Formativa del Aprendizaje (IEFA), instrumento derivado de la dimensión "evaluación" del Instrumento para medir el aprendizaje del docente como producto del proceso de evaluación al desempeño (IEAD). El estudio realizado fue de carácter instrumental, integrando una muestra de tipo no probabilístico que consistió en 108 figuras académicas que evaluaron al mismo número de docentes por medio de la respuesta que realizaron al IEAD. El resultado de la medida de las propiedades psicométricas del IEFA, indicó una fiabilidad del alfa de Cronbach de 0.92 y, en la validez de constructo efectuada a través de la prueba de correlación "dominio total", se obtuvo un valor del coeficiente Rho de Spearman de 0.91, valores bastante aceptables. Respecto a la prueba de validez confirmatoria que se realizó a través del método de regresión lineal, también se obtuvo información que avala la validez del IEFA, entre ellos, el resultado de la prueba ANOVA, de la prueba "t" y de la prueba de determinación R2, este último permitió inferir que la variable independiente explicó en un 86.5% el comportamiento de la variable dependiente.

PALABRAS CLAVE : Psicometría, fiabilidad, validez, educación básica.

ABSTRACT

The objective of this research was to expose and validate the psychometric properties of the Instrument for Formative Evaluation of Learning (IEFA), an instrument derived from the "evaluation" dimension of the Instrument for Measuring Teacher Learning as a product of the performance evaluation process (IEAD). The study was of an instrumental natura, integrating a non-probabilistic sample consisting of 108 academic figures who evaluated the same number of teachers through their response to the IEAD. The result of the measurement of the psychometric properties of the IEFA, indicated a reliability of Cronbach's alpha of 0.92 and, in the validity of the construct carried out through the correlation test "total domain", a value of Spearman's Rho coefficient of 0.91 was obtained, quite acceptable values. Regarding the confirmatory validity test that was carried out through the linear regression method, information was also obtained that supports the validity of the IEFA, among them, the result of the ANOVA test, the "t" test and the R2 determination test, the latter allowed inferring that the independent variable explained 86.5% of the behavior of the dependent variable.

KEYWORDS: Psychometry, reliability, validity, basic education.

INTRODUCCIÓN

En los últimos años, en México se han implementado diversas estrategias, proyectos y sistemas con el propósito de evaluar la calidad educativa; entre estos, la aplicación de múltiples pruebas externas destinadas a medir el rendimiento del alumnado; sin embargo, se reconoce que las experiencias de evaluación de la práctica docente han sido limitadas, situación que no deja de inquietar ya que los profesores constituyen una pieza fundamental en el desarrollo del proceso educativo.

Es indiscutible que la gestión administrativa en el campo educativo es un factor importante que puede contribuir al establecimiento de condiciones necesarias para que la práctica dentro del aula se desarrolle de la mejor forma posible, pero no hay que olvidar que la influencia directa sobre los alumnos se genera en la interacción que se tiene durante el desarrollo de las actividades de enseñanza y aprendizaje, motivo por el cual es imprescindible poner especial atención a lo que sucede en las actividades de la clase; en otras palabras, es importante

evaluar el desempeño del profesor dentro del aula como una vía para explicar el resultado del aprendizaje de los alumnos.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Con esta visión y con el propósito de valorar el impacto del proceso de evaluación del desempeño docente que implementó la Secretaría de Educación Pública (SEP) en México el año 2015 (SEP, 2015a), a raíz de la promulgación de la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) (LGSPD, 2017), se construyó el "Instrumento para medir el aprendizaje del docente como como producto del proceso de evaluación al desempeño (IEAD)" (Ochoa, et al., 2020); cabe mencionar que el IEAD fue una adaptación del Instrumento para la Observación de Clase (IOC) (Contreras, et al., 2013), con referencia al Instrumento Perfiles Parámetros e Indicadores (PPI) (SEP, 2018b) que se utilizó en México para evaluar el desempeño de los profesores de educación básica; en estas condiciones, el IEAD quedó integrado con 43 reactivos distribuidos de la siguiente manera: 17 ítems en la dimensión 1, "organización de la clase; 16 ítems en la dimensión 2, "conducción de la clase" y; 10 ítems en la dimensión 3, "evaluación".

Uno de los principales hallazgos encontrados en la medida de las propiedades psicométricas del IEAD, fue el hecho de que cada una de sus dimensiones puede ser tratada de manera independiente; así, el objetivo de este trabajo de investigación consistió en exponer y validar las propiedades psicométricas de la dimensión número 3 "evaluación", constituyéndose como "Instrumento para medir la intervención del docente en el proceso de evaluación formativa del aprendizaje (IEFA)", el primer fundamento que validó la idea de proponerlo como un instrumento independiente al IEAD, fue la observación descrita por De la Fuente (2019):

> Si hay 'n' factores, se interpreta que el instrumento original se puede descomponer en 'n' instrumentos (cada uno compuesto por todos los ítems), aunque en cada instrumento los ítems tienen un 'peso específico' distinto según sea su relación con el factor: Si encontramos, por ejemplo, tres factores, esto quiere decir que podemos descomponer el instrumento original en tres instrumentos; cada uno está compuesto por todos los ítems, pero en cada instrumento los ítems tienen un peso específico distinto según sea su relación con cada factor". (p. 3)

OBJETIVO.

Exponer y validar las propiedades psicométricas del Instrumento para medir la intervención del docente en el proceso de evaluación formativa del aprendizaje (IEFA).

JUSTIFICACIÓN.

La exposición y validación del IEFA se considera importante porque su independencia le permite medir exclusivamente la intervención que realiza el docente en el proceso de evaluación formativa del aprendizaje de los alumnos, ya que la información que se recoge a través del instrumento está directamente relacionada con el quehacer del docente en su práctica educativa.

Por otra parte, con los resultados de la aplicación del IEFA se pueden ver beneficiados todas aquellas figuras académicas que tienen la necesidad de conocer el desempeño del docente relacionado con su forma de conducir el proceso de evaluación de sus alumnos, información que puede ser retroalimentada a los docentes sujetos de evaluación y emprender acciones conjuntas que contribuyan a perfeccionar el desempeño en esta dimensión del aprendizaje.
Intervención docente.

La intervención del docente en el aula, tiene un fuerte impacto en la generación del aprendizaje de los alumnos; por tal motivo, el profesor debe aplicarse en el desarrollo de estrategias, recursos y metodologías que hagan posible que los contenidos de un plan de estudios o curso contribuyan al logro de los objetivos propuestos, que resulten significativos y que sean aplicables a su medio.

En este sentido, el alumno aprende en la medida que el docente promueve el aprendizaje significativo, a partir de experiencias de reflexión y aplicación de estrategias que le permitan la construcción del conocimiento (Gutiérrez y Castro, 2018).

En la práctica educativa, la intervención del profesor es multifactorial y su actuar relacionado con la evaluación del aprendizaje de sus alumnos es algo especial, porque esta dimensión está presente desde el inicio hasta el final del curso o programa de estudios y los resultados de la evaluación atienden a diversos fines, de ahí la importancia de este componente educativo.

De acuerdo a esta observación, el valor principal de la evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje radica en la forma que es vista por los docentes, y por tanto, en su modo de intervención; en palabras de Navarro, Vinicio y Espinoza (2017), el desarrollo del aprendizaje está en función de mejorar la actividad profesional del docente.

Por otra parte, es fundamental que en la intervención en el proceso de evaluación el maestro tome en cuenta las inquietudes de sus alumnos y les exponga la relación que tiene con el alcance de sus aprendizajes esperados; a este respecto se apunta la importancia de compartir criterios y verificar que los alumnos los comprendan con respecto a la evaluación, ayudará a valorar los progresos de éstos durante los procesos de enseñanza y aprendizaje (SEP, 2012c).

Evaluación formativa.

La evaluación formativa se concibe como un proceso en el que maestros y estudiantes trabajan para lograr determinadas metas de aprendizaje mediante la revisión constante de sus avances en relación a los objetivos planteados; el propósito es obtener información oportuna que permita realizar ajustes y/o cambios durante el transcurso del tratamiento académico que permitan obtener mejores resultados en la generación de aprendizaje; en otras palabras, la reflexión acerca de la evaluación del aprendizaje hace parte de las estrategias de mejoramiento de la educación y de la calidad académica (Acebedo, et al., 2017).

> El hecho de que un docente evalúe el aprendizaje logrado por sus alumnos desde el enfoque formativo, significa que reflexiona de manera constante acerca de los aprendizajes esperados, de los criterios de evaluación, que informa a los alumnos lo que quiere que aprendan, que retroalimenta su trabajo y que promueve su autoevaluación.

La metodología propuesta por la Secretaría de Educación Pública para trabajar un proceso de evaluación formativa, fue expuesta en el Plan y Programa de Estudio 2017 (SEP, 2017), describiendo lo siguiente:

> Desde esta perspectiva, evaluar promueve reflexiones y mejores comprensiones del aprendizaje al posibilitar que docentes, estudiantes y la comunidad escolar contribuyan activamente a la calidad de la educación. Este es el enfoque formativo de la evaluación y se le considera así, cuando se lleva a cabo con el propósito de obtener información para que cada uno de los actores involucrados tome decisiones que conduzcan al cumplimiento de los propósitos educativos. (p. 123).

Una descripción puntual de las características de las herramientas que se utilizan para llevar a cabo la evaluación mediante este procedimiento, es descrita por Hamodi, et al., (2016), de la siguiente manera:

> 1) Los medios de evaluación son todas y cada una de las producciones del alumnado y sirven para demostrar lo que los discentes han aprendido. 2) Las técnicas de evaluación son las estrategias que el profesorado utiliza para recoger información acerca de las producciones y evidencias creadas por el alumnado (...). 3) Los instrumentos de evaluación son las herramientas que tanto los profesores como los alumnos utilizan para plasmar de manera organizada la información recogida mediante una determinada técnica de evaluación. (p. 58)

MÉTODOLOGÍA

De acuerdo al objetivo y características de este trabajo de investigación, el estudio se consideró de carácter instrumental dado que se consideran como pertenecientes a esta categoría todos los estudios encaminados al desarrollo de pruebas y aparatos, incluyendo tanto el diseño (o adaptación) como el estudio de las propiedades psicométricas de los mismos (Montero y León, 2007).

Muestra del estudio.

La muestra del estudio que se utilizó para validar el IEFA, fue de 108 figuras académicas que se encargaron de evaluar a sus docentes mediante la aplicación del Instrumento, todas ellas conocedores del trabajo que realizan y deben realizar los docentes de educación básica, motivo por el cual fueron seleccionados como participantes evaluadores: Jefes de Sector, Supervisores, Directores, Subdirectores y Asesores Técnico Pedagógicos; todos adscritos a la SEP.

Aún y cuando el número de elementos incluidos la muestra fue bastante aceptable, además de aportar un alto grado de homogeneidad; el costo económico y la dispersión geográfica de los participantes evaluadores fue un obstáculo para acceder a más ellos; en estas condiciones, la selección de la muestra fue de tipo "intencional"; a decir de Otzen y Manterola (2017), este procedimiento permite seleccionar casos característicos de una población limitando la muestra sólo a estos casos, utilizándose en escenarios en las que la población es variable y consecuentemente la muestra es muy pequeña.

Herramientas para el análisis de la información.

La clasificación y organización de los datos y las pruebas psicométricas del IEFA, se llevaron a cabo con el uso de la hoja de cálculo de Excel y el programa estadístico SPSS en su versión 22, respectivamente.

Puntuaciones de las variables operativas.

Las puntuaciones de las variables operativas utilizadas en el estudio se encuentran en la sección de Apéndices (ver apéndice número 1), y fueron codificadas para el programa SPSS de la siguiente manera:

a) ***DESDOCEN,*** "desempeño docente"; contiene la puntuación total de la escala de los 43 reactivos del IEAD.

b) ***DEDOPEFA*** "desempeño docente en el proceso de evaluación formativa del aprendizaje"; contiene la puntuación producto de la aplicación de la dimensión número 3 (evaluación).

c) INDOPEFA, nivel de intervención del docente en el proceso de evaluación formativa del aprendizaje; con base en la puntuación DEDOPEFA se determinó el rango de puntuación para cada nivel de la escala Likert que permitió medir el nivel de intervención en esta dimensión.

Pruebas de normalidad

Con el propósito de aportar elementos de validez al trabajo de esta investigación, se llevó a cabo la prueba de normalidad de la puntación de las variables operativas y, de acuerdo al tamaño de la muestra, fue seleccionado el estadístico de Kolmorogov-Smirnov; sobre el uso de este test, Domínguez (2018) aclara que si bien las medidas de magnitud del efecto se orientan a la valoración del tamaño de la diferencia entre grupos o la fuerza de asociación entre dos o más variables, también podría utilizarse en procedimientos vinculados el análisis de normalidad como la prueba de Kolmogorov-Smirnov.

Las pruebas de normalidad se realizaron de acuerdo al siguiente planteamiento de hipótesis:

$$H_0: la\ variable\ tiene\ distribución\ normal$$

$$H_0: la\ variable\ no\ tiene\ distribución\ normal$$

La regla de decisión es:

$$si\ el\ valor\ \mathrm{p}\ > \propto, aceptar\ H_o$$

Prueba de fiabilidad

La fiabilidad de un instrumento da cuenta de la reproducibilidad de resultados obtenidos por un procedimiento de medición; se puede interpretar como el grado de estabilidad que se logra en los resultados cuando se repite una medición en condiciones similares; de acuerdo a Medina, et al., (2019), la confiabilidad de un Instrumento hace referencia a los errores cometidos en las mediciones realizadas por medio de este.

Para medir la fiabilidad del IEFA, se utilizó la respuesta dada a sus 10 preguntas por parte de los 108 participantes; la prueba utilizada fue el coeficiente del alfa de Cronbach, apropiada a la escala Likert del cuestionario.

Validez de constructo del IEFA

La prueba de validez de constructo del IEFA, también se realizó con fundamento en las pruebas de correlación "dominio total" de la escala; esta prueba es validada por Morey (2011), quien afirma que la evaluación de la validez de constructo es múltiple e incluye estudios correlacionales con una amplia variedad de medidas relevantes.

Para el caso particular del IEFA, la prueba correlacional se realizó entre la puntuación DESDOCEN o "dominio total" de la escala y la puntuación DEDOPEFA; en la aplicación de la prueba se utilizó el estadístico rho de Spearman, adecuado para variables cuyas puntuaciones no obedecen a una distribución paramétrica.

Para determinar la existencia de correlación entre las variables de tipo intervalo o de razón con una distribución no paramétrica, se consideró el concepto de Mondragón (2014), quién menciona que el término de estadística no paramétrica hace referencia a los métodos estadísticos que no requieren la especificación de un supuesto sobre la distribución de la que proceden los datos de la muestra para efectuar inferencias sobre la población.

La prueba de correlación entre las variables señaladas, se determinó de acuerdo al siguiente planteamiento de hipótesis:

Contraste de hipótesis:

$$H_o : no\ hay\ relación\ lineal\ entre\ el\ puntaje\ de\ la\ variable\ X\ y\ el\ puntaje\ de\ la\ variable\ Y$$

$$H_1 : si\ hay\ relación\ lineal\ entre\ el\ puntaje\ de\ la\ variable\ X\ y\ el\ puntaje\ de\ la\ variable\ Y$$

La regla de decisión fue:

$$si\ el\ valor\ \mathrm{p} \leq \alpha, se\ rechaza\ H_o$$

Confirmación de la prueba de validez .

Con el propósito de complementar la validez de constructo del IEFA, se realizó la prueba de regresión lineal simple; para tal efecto se utilizó la puntuación de la variable dependiente DESDOCEN y la puntuación de la variable independiente DEDOPEFA.

La prueba de regresión lineal simple consiste en el cálculo de la ecuación correspondiente a la línea que mejor describe la relación entre la variable respuesta o dependiente y, la variable que la explica o variable independiente. El análisis de regresión permite contestar interrogantes que tienen que ver con la dependencia de una variable respuesta a partir de uno o varios regresores, incluyendo aspectos como la predicción de futuros valores, la identificación de predictores significativos o el impacto originado por modificaciones en las variables explicativas (Franklin, et al., 2020).

Para evaluar el modelo de regresión de las puntuaciones DESDOCEN y DEDOPEFA, se analizó el resultado de tres pruebas:

a) Prueba del contraste de hipótesis ANOVA, el propósito es verificar si la variable independiente aporta información en la explicación de la variable dependiente; el planteamiento del modelo de regresión y el contraste de hipótesis es el siguiente:

$$Y = a + bx + e$$

$$H_O = \beta_O$$

$$H_i \neq \beta_O$$

H_O: *no existe asociación entre las dos variables*

H_i: *existe asociación entre las dos variables*

La regla de decisión:

si valor "p" $< \alpha$, *rechazar* H_O

b) Prueba "t" de Student, útil para determinar los coeficientes del modelo de regresión y la significancia de la información que aporta la variable independiente; el planteamiento del modelo de regresión y el contraste de hipótesis es el siguiente:

$$H_O = 0$$

$$H_i \neq 0$$

H_O: *la variable independiente no aporta información significativa*

H_i: *la variable independiente aporta información significativa*

La regla de decisión es:

si valor "p" $< \alpha$, *rechazar* H_O

c) La tercera prueba consistió en determinar el coeficiente de determinación R2, estadístico que refleja la medida en que la variable independiente explica el comportamiento de la variable dependiente.

Medición de la intervención docente .

Una aportación extra a la validación del IEFA, fue el resultado de la medida del nivel de intervención que evidenciaron los 108 profesores evaluados; este resultado se obtuvo a través de una escala Likert y su puntuación fue codificada para el programa SPSS como INTERDOC (intervención docente); el uso de esta escala de medición, fue similar a la que utilizaron Martínez y Juárez (2019), quienes para efectuar la evaluación cuantitativa, emplearon una escala Likert constituida de uno a cuatro.

Los niveles de la escala Likert se describen en la ***tabla número 1;*** en ella se exponen cuatro niveles de intervención en el proceso de evaluación formativa que pueden observar los profesores en su práctica educativa.

Tabla 1. Niveles de intervención docente

	Nivel de Intervención docente
1	Intervención "regular"
2	Intervención "buena"
3	Intervención "muy buena"
4	Intervención "excelente"

RESULTADOS.

Resultado de la prueba de normalidad.

En la ***tabla número 2***, se encuentra el resultado de la prueba de hipótesis que permitió conocer la distribución de las puntuaciones de las variables DESDOCEN y DEDOPEFA.

Tabla 2. Concentrado de pruebas de normalidad.

Puntuación	Estadístico "KS"	valor "p"	relación	Valor α	Decisión	Distribución
DESDOCEN	.093	.022	<	.05	rechazar Ho	no paramétrica
DEVALUA	.079	.090	>	.05	aceptar Ho	paramétrica

Resultado de la prueba de confiabilidad.

En la ***tabla número 3,*** se encuentra el resultado de la prueba de fiabilidad que se llevó a cabo con los 10 items del IEFA; ahí se aprecia que el valor del estadístico del alfa de Cronbach fue de 0.92, numeral que indica una excelente fiabilidad del instrumento; esta apreciación se confirma con el resultado que obtuvieron Zambrano, et al., (2015), ellos indicaron que: "De acuerdo al coeficiente alfa de Cronbach, la consistencia interna de la prueba es adecuada puesto que se obtiene un valor de 0,996". (p. 32)

Tabla 3. Fiabilidad del IEFA

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
.924	10

Resultado en pruebas de validez de constructo.

Resultado de correlación dominio total.

En la ***tabla número 4***, se observa el resultado de la prueba de correlación entre las variables DESDOCEN"; el valor del coeficiente Rho es de 0.918 e indica que existe una muy buena correlación entre el par de variables.

Tabla 4. Correlación dominio total de la escala.

Correlaciones

			DESDOCEN	DEDOPEFA
Rho de Spearman	DESDOCEN	Coeficiente de correlación	1.000	.918**
		Sig. (bilateral)	.	.000
		N	108	108
	D3EVALUA	Coeficiente de correlación	.918**	1.000
		Sig. (bilateral)	.000	.
		N	108	108

**. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

Resultado de la prueba de validez confirmatoria.

En la ***tabla número 5,*** se tiene el resultado de la prueba ANOVA y de acuerdo al contraste de hipótesis, se confirmó la existencia de asociación entre el par de variables, indicativo de que la información de la variable independiente es significativa en el modelo de regresión.

Tabla 5. Resultado de prueba ANOVA

ANOVA[a]

Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	92365.906	1	92365.906	685.140	.000[b]
	Residuo	14290.196	106	134.813		
	Total	106656.102	107			

a. Variable dependiente: DESDOCEN
b. Predictores: (Constante), DEDOPEFA

En la tabla ***número 6,*** se tiene el resultado de la prueba "t" de student y de acuerdo al contraste de hipótesis, se confirmó que la variable independiente aporta información significativa al modelo de regresión; por otra parte, también se obtuvieron los coeficientes que definen la ecuación del modelo.

Tabla 6. Resultado de prueba "t" de student

Coeficientes[a]

Modelo		Coeficientes no estandarizados B	Coeficientes no estandarizados Error estándar	Coeficientes estandarizados Beta	t	Sig.
1	(Constante)	11.233	4.001		2.808	.006
	DEDOPEFA	4.139	.158	.931	26.175	.000

a. Variable dependiente: DESDOCEN

En la ***tabla número 7,*** se tiene el resultado de la prueba del coeficiente de determinación R2 y de acuerdo al contraste de hipótesis, se confirmó que la variable independiente explica el comportamiento de la variable dependiente en un 86.5 %.

Tabla 7. Resultado de prueba R2

Resumen del modelo[b]

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado ajustado	Error estándar de la estimación	Durbin-Watson
1	.931[a]	.866	.865	11.611	1.506

a. Predictores: (Constante), DEDOPEFA
b. Variable dependiente: DESDOCEN

Resultado del nivel de intervención docente.

El nivel de intervención docente registrado en el proceso de evaluación formativa con sus alumnos se encuentra en la ***tabla número 8;*** en ella se observa que un 23% de los profesores mostraron deficiencias, mientras que el 28% cumplió con los requisitos mínimos de la tarea; resalta el hecho de que el 30% tiene un buen desempeño, mientras que únicamente el 17% es considerado como excelente.

Tabla 8. Nivel de intervención docente

INDOPEFA

	Intervención	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Regular	25	23.1	23.1	23.1
	Buena	31	28.7	28.7	51.9
	Muy buena	33	30.6	30.6	82.4
	Excelente	19	17.6	17.6	100.0
	Total	108	100.0	100.0	

CONCLUSIONES

En el resultado obtenido en la medida de las propiedades psicométricas del IEFA, se encontró que la fiabilidad obtenida a través del valor del estadístico alfa de Cronbach apropiado al tipo de la escala para la medida de sus 10 ítems fue bastante aceptable, mientras que la prueba de validez de constructo que se realizó mediante la prueba correlacional "dominio total" fue confirmado con la aplicación del método de regresión lineal, específicamente con los siguientes resultados: a) la prueba ANOVA indicó la existencia de una asociación significativa entre las variables involucradas; b) con la prueba "t" se obtuvieron los coeficientes del modelo de regresión, además de confirmar que la variable independiente sí aportó información significativa al comportamiento de la variable dependiente y; c) con la prueba de determinación R2, se comprobó que la variable independiente explica en un porcentaje bastante aceptable, el comportamiento de la variable independiente.

Con base en los resultados obtenidos a través de las diversas pruebas de hipótesis estadísticas,

se pudo afirmar que el IEFA es un instrumento confiable y valido para medir el constructo para el que fue elaborado, además que su independencia al IEAD le permite evaluar de manera específica la intervención del docente en el campo de la evaluación formativa de los alumnos.
Otra característica importante del IEFA es la sencillez que aporta la estructura y número de sus ítems, resaltando el hecho de que también puede ser utilizado con profesores de cualquier nivel educativo y prácticamente en cualquier disciplina, dado puesto que es una actividad fundamental en la práctica educativa.
En relación al análisis de los resultados que arrojó el IEFA producto de la aplicación a las 108 figuras académicas que evaluaron a sus profesores, se observó que los resultados obtenidos son apegados a la realidad, es decir; los maestros catalogados en un nivel de intervención "excelente" fue reducido, registrando un valor del 17.5 %, cinco puntos porcentuales inferior con respecto al nivel de intervención más bajo o "regular" con un 23.1% y; la mayor parte de los docentes en una proporción del 59.2%, se encontraron prácticamente balanceados en los niveles de intervención "buena" y "muy buena".

BIBLIOGRAFÍA

Acebedo, M. J., et al. (2017). Instrumentos para la Evaluación del Aprendizaje Basado en Competencias: Estudio de caso. Revista Información Tecnológica, Vol. 28, no. (3), pp. 107-118. DOI: 10.4067/S0718-07642017000300012.

Contreras, I. et al. (2013). IOC un instrumento para cualificar desempeño docente en aula: Su generación y validación. Revista Estudios Pedagógicos., XXXIX(2), 85-96.

Dominguez, S. (2018). Magnitud del efecto para pruebas de normalidad en investigación en salud. Revista Investigación en Educación Médica, Vol. 7. No. 27, pp. DOI: http://dx.doi.org/10.22201/facmed.20075057e.2018.27.1776 .

De la Fuente, S. (2019). Análisis Factorial. (U. A. Madrid, Ed.) Madrid, España. Recuperado de: http://www.fuenterrebollo.com/Economicas/ECONOMETRIA/MULTIVARIANTE/FACTORIAL/analisis-factorial.pdf

Franklin, J. et al., (2020). Sobre el uso adecuado de la regresión lineal: conceptualización básica mediante un ejemplo aplicado a las ciencias de la salud. Revista AVFT, Vol. 38, núm 5, pp. 608-614.

Gutierrez-Esteban, P. & Castro-Robles, Ma. Paz. (2018). El aprendizaje entre iguales como metodología de trabajo para la inclusión educativa. Experiencia docente en una escuela de Extremadura. Revista de Investigación Educativa, no. 16 (1), pp. 78-92.

Hamodi, C., et al. (2016). Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior. Revista Perfiles Educativos. Vol. XXXVII, núm. 147, pp. 146-161.

Ley General del Servicio Profesional Docente. (2017). Leyes-mx.com. LGSPD. Recuperado de: http://leyes- mx.com/ley_general_del_servicio_profesional_docente/52.htm.

Martínez, M. G. & Juárez-Hernández, L. G. (2019). Diseño y validación de un instrumento para evaluar la formación en sostenibilidad en estudiantes de educación superior. IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH, 10 (19), pp. 37-54.

Mondragón, M. A. (2014). Uso de la correlación de Spearman en un estudio de intervención de

en fisioterapia. Revista Movimiento Científico, vol. 8, núm. (1). pp. 98-104.

Medina, et al. (2019). Validez y confiabilidad de un test en línea sobre los fenómenos de reflexión y refracción del sonido. Revista Apertura, Vol. 11, núm 2, pp. 104-121. DOI: http://dx.doi.org/10.32870/Ap.v11n2.1622 .

Montero, I. & León, O. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. (E. Universidad Autonóma de Madrid, Ed.) International Journal of Clinical and Health Psycology, 7 (3), pp. 847-862.

Morey, L. C. (2011). Evaluación del inventario PAI. Inventario de Evaluación de la Personalidad (PAI). (C. G. Psicólogos, Ed.) Madrid, España. Recuperado de: cop.es/uploads/PDF/2013/PAI.pdf.

Navarro, N. G., et al. (2017). El mejoramiento del proceso de evaluación de los estudiantes de la educación básica. Revista Cientifica de la Universidad de Cienfuegos, Vol. 9, no. 3, pp. 58-69.

Ochoa, O. L., et al. (2020). Instrument to Measure Teacher Learning as a Product of the Performance Evaluation Process. Revista International Journal of Science and Research (IJSR), Volume 9 Issue 10, pp. 376-381. DOI: 10.21275/SR201002090922 .

Otzen, T. & Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. Revista International Journal of Morphology, Vol. 35, núm 1, pp. 227-232 .

Secretaría de Educación Pública (2015a). Orientaciones para la operación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente, tipo básico 2015. Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente. SEP-CNSPD. Recuperado de: http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/portal-docente-2014-2018/content/general/docs/normatividad/Orientaciones_para_operacion_del_PRODEP.pdf .

Secretaría de Educación Pública (2018b). Perfil Parámetros e Indicadores para Docentes y Técnicos Docentes en Educación Básica. SEP. Recuperado de: http://www.sec.gob.mx/portal/docs/destacados/2018/01/12/PPI_DOC_TECNICO_DOCENTES_080118.pdf.

Secretaría de Educación Pública (2012c). La comunicación de los logros de aprendizaje de los alumnos desde el enfoque formativo. Secretaría de Educación Pública. México: Autor. Recuperado de: http://www.seslp.gob.mx/consejostecnicosescolares.pdf.

Secretaría de Educación Pública (2017d). Plan y programas de estudio para la educación básica: Aprendizajes clave para la educación integral. México: Autor. Recuperado de: http://vocesnormalistas.org/2017/06/29/plan-y-programas-de-estudio-2017-sep/.

Zambrano, et al. (2014). Validez y confiabilidad de un instrumento de evaluación de estrategias docentes en la práctica de la enseñanza universitaria. Revista Elsevier, núm. 27. pp. 26-36.

APÉNDICES

Apéndice 1

Puntuaciones DESDOCEN y DEDOPEFA

PART	DESDOCEN	DEDOPEFA	PART	DESDOCEN	DEDOPEFA	PART	DESDOCEN	DEDOPEFA
1	133	28	**37**	135	24	**73**	139	32
2	61	14	**38**	128	20	**74**	80	17
3	140	27	**39**	97	17	**75**	135	24
4	106	24	**40**	126	28	**76**	102	21
5	127	23	**41**	118	21	**77**	103	21
6	122	27	**42**	142	34	**78**	141	29
7	107	24	**43**	71	12	**79**	159	33
8	158	36	**44**	126	26	**80**	136	31
9	91	19	**45**	146	28	**81**	71	13
10	105	23	**46**	150	32	**82**	92	23
11	128	28	**47**	120	26	**83**	74	17
12	118	23	**48**	136	32	**84**	124	33
13	66	12	**49**	130	31	**85**	132	32
14	142	33	**50**	131	31	**86**	109	23
15	67	12	**51**	117	27	**87**	128	29
16	103	21	**52**	137	31	**88**	68	17
17	52	11	**53**	150	25	**89**	56	13
18	54	16	**54**	133	30	**90**	50	15
19	144	30	**55**	129	24	**91**	92	19
20	114	27	**56**	152	30	**92**	48	12
21	149	35	**57**	107	22	**93**	45	11
22	108	25	**58**	124	23	**94**	96	21
23	104	22	**59**	135	25	**95**	51	12
24	121	30	**60**	93	23	**96**	61	15
25	126	29	**61**	160	37	**97**	121	28
26	98	23	**62**	127	28	**98**	134	27
27	83	17	**63**	154	35	**99**	101	21
28	119	24	**64**	117	24	**100**	64	15
29	62	15	**65**	93	24	**101**	69	14
30	54	14	**66**	115	27	**102**	122	29
31	162	38	**67**	157	37	**103**	146	33
32	132	31	**68**	155	36	**104**	76	15
33	152	32	**69**	150	36	**105**	115	26
34	100	19	**70**	153	33	**106**	105	22
35	103	17	**71**	151	31	**107**	58	13
36	114	25	**72**	81	20	**108**	99	24

Apéndice 2

Instrumento para medir la intervención del docente en el proceso de evaluación formativa del aprendizaje (IEFA).

	Nivel de Intervención docente
1	Intervención "regular"
2	Intervención "buena"
3	Intervención "muy buena"
4	Intervención "excelente"

No.	Ítem	1	2	3	4
1	¿Para evaluar el aprendizaje de sus alumnos, el maestro utiliza la técnica de preguntas y respuestas?				
2	¿Para evaluar el aprendizaje de sus alumnos, el maestro utiliza la técnica de autoevaluación?				
3	¿Para evaluar el aprendizaje de sus alumnos, el maestro utiliza la técnica de coevaluación?				
4	¿Para evaluar el aprendizaje de sus alumnos, el maestro utiliza la técnica de heteroevaluación?				
5	¿Para evaluar el aprendizaje de sus alumnos, el maestro utiliza el test o cuestionario?				
6	¿Para evaluar el aprendizaje de sus alumnos, el maestro utiliza instrumentos cualitativos?				
7	¿El profesor ordena sus procesos para la evaluación del aprendizaje de sus alumnos?				
8	¿El maestro emplea nuevos procedimientos para evaluar el aprendizaje de sus alumnos?				
9	¿El profesor participa con sus pares en el análisis de su práctica docente con la finalidad de mejorar su desempeño?				
10	¿El maestro utiliza referentes teóricos en el análisis de su práctica docente con el fin de mejorarla?				

20

ESTRATEGIAS DE AUTORREGULACIÓN PARA LA HABILIDAD DE ESCRITURA EN INGLÉS: UN PROYECTO DE AULA EN PRIMARIA.

SELF-REGULATION STRATEGIES AND WRITING SKILLS IN ENGLISH: A CLASSROOM PROJECT OF PRIMARY SCHOOL.

Mena Montoya Andrés Felipe [1]
Zapata Cano Lina Janeth [2]
Castro-Camelo Adriana [3]
Conejo Carrasco Francisco [4]

[1] Magíster en Comunicación-Educación en la línea Medios Interactivos de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y Licenciada en Lenguas Modernas de la misma universidad. Docente-investigadora con experiencia en el desarrollo de proyectos pedagógicos, comunicativos y educomunicativos. Correo electrónico: acastrocame@uniminuto.edu.co. https://orcid.org/0000-0002-0779-7740

[2] Candidato de maestría en educación Corporación Universitaria Minuto de Dios y Licenciado en inglés de la Universidad Católica Luis Amigó. Correo electrónico: andres.mena@uniminuto.edu.co. https://orcid.org/0000-0002-8712-8159

[3] Candidata de maestría en educación Corporación Universitaria Minuto de Dios y Licenciado en inglés de la Universidad Católica Luis Amigó. Correo electrónico: lina.zapata@uniminuto.edu.co. https://orcid.org/0000-0001-8233-8395

[4] Doctorante en Educación. Máster en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas, en la especialidad de Geografía e Historia. Coordinador del área transversal de Formación Humana en la Corporación Universitaria Minuto de Dios-UNIMINUTO. https://orcid.org/0000-0002-3490-1937

RESUMEN.

Este articulo surge como una reflexión de la investigación "Estrategias de autorregulación en la habilidad de escritura en inglés: Un proyecto de aula para mejorar el desempeño de los estudiantes de grado quinto de la Institución Educativa Fe y alegría de Bello Antioquia", escrita en el entorno de la Maestría en Educación Virtual y a Distancia de la Corporación Universitaria Minuto de Dios. El objetivo de este estudio fue analizar las estrategias de autorregulación que inciden en el aprendizaje de los estudiantes del grado quinto de la institución frente al desempeño de las habilidades de escritura en inglés. Para esto, se realizaron entrevistas individuales a los estudiantes de grado quinto con el objeto de indagar sobre los pasos implementados a la hora de construir sus producciones escritas en inglés y los hábitos de estudio utilizados a la hora de desarrollar dichas actividades. Así mismo, se implementó un análisis documental con la idea de establecer nexos entre el saber de los estudiantes y la forma en que adquieren nuevos conocimientos y evidenciar el control y el uso de estrategias de aprendizaje en cada uno de los *tasks*[5] de la clase de inglés. Esta investigación se desarrolló bajo el enfoque cualitativo, con un alcance descriptivo. Como instrumentos de recolección de datos se utilizaron las entrevistas a los estudiantes y los análisis de la información. Estos permitieron el posterior análisis de los diferentes instrumentos de recolección de datos.

Como principales hallazgos, este estudio revela que los estudiantes apoyan sus textos de la clase de inglés en la visión que les proporciona un revisor como un adulto, un tutor o sus padres de familia debido a que esto les da la seguridad sobre el trabajo realizado; así mismo, para que los estudiantes generen actitudes que permitan mejorar la autorregulación en su proceso, es imperativo establecer hábitos de estudio. Entre los encontrados en este estudio, se evidencia que los estudiantes prefieren realizar los ejercicios propuestos en ambientes de estudios silenciosos y tranquilos, ya que así se optimizan sus resultados académicos.

PALABRAS CLAVE : Autorregulación- habilidad escrita- motivación- estrategias de aprendizaje- tasks.

ABSTRACT

This article arises as a reflection of the research named "self-regulation strategies in English writing: A classroom project to improve the fifth grader students' performance of Institución educative Fe y Alegría of Bello Antioquia." Written in the environment of the Virtual and Distance Master's Degree in Education of Corporación Universitaria Minuto de Dios. The objective of this study was to analyze the self-regulation strategies that influences in the learning process of the fifth grade students of the public institution on the writing skills performance in English. For this, individual interviews were conducted to every single fifth grade student in order to inquire about the steps implemented at the moment of constructing the written productions in English, as so as the learning styles implemented to develop those activities. Likewise, a documentary analysis was implemented with the idea of establishing links between what the students know and the way in which they acquire a new knowledge. Furthermore, to evidence the usage and control of learning strategies in every single tasks from the English class. This research was developed under the qualitative approach based on the inductive method. As information synthesization method, excel and google forms were used. Those tools let the later analysis of the different data collection instruments.

[5]Es la palabra en inglés que significa tarea. Este concepto es utilizado por la docente de inglés para nombrar a cada una de las actividades que constituyen las construcciones del saber.

Like main findings, this study reveals that the students support their English class texts on the view that is provided by a reviewer like an adult, a tutor, or their parents. This, due to those reviewers give security on the work done. Furthermore, for the students to generate attitudes that allow to improve self-regulation in their process, it's mandatory to establish study habits. Among the found in this study, it is evidenced that students prefer to do exercises proposed in silent and quiet studying environments, since this way their academic results are optimized.

KEY WORDS: Self-regulation- writing skill-motivation-learning strategies-tasks.

INTRODUCCIÓN

En una época donde los ritmos de aprendizaje de los estudiantes han cambiado debido a los transformaciones generacionales, la introducción de la tecnología y los intereses de los jóvenes, se hace necesario buscar nuevas formas de enseñanza encaminados a mejorar los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Es por esto, que la autorregulación resulta ser una herramienta útil, ya que, esto posibilita que los estudiantes adquieran habilidades pensando en sus propios intereses y ritmos de aprendizaje.

El Marco Común Europeo de Referencia es parte fundamental para delimitar el currículo de los estudiantes del sistema educativo colombiano, ya que los Estándares Básicos en Lengua Extranjeras y los Derechos Básicos de Aprendizaje se basan en estos principios para enmarcar las metas de aprendizaje de los estudiantes. Es por esto que, basándose en el establecimiento de A2 básico como marco de medida, se evidencia en la población a intervenir que los estudiantes no alcanzan el nivel deseado, de acuerdo con los exámenes diagnósticos realizados en los momentos de clase.

A pesar del esfuerzo y reconocimiento de la relevancia de la autonomía en el proceso educativo por parte de los docentes, no es muy visible o evidente, la forma cómo se pretende aplicar en el aula de clase. Más allá de nombrar e invitar a un estudio autónomo, el cuestionamiento iría en dirección a cómo hacer posible que el aula de clase sea lo suficientemente motivadora para que sea el impulso a generar esta conducta.

Por ende, entre su propuesta de formación, considera que, en referencia al aprendizaje de inglés, trabajar por ellos mismos, auto corregirse y corregir a los demás, es pilar de mayor necesidad en el ámbito de aprendizaje de lengua extranjera. Entender en este caso, que cada individuo debe comprender sus diferentes formas de trabajar, sus referencias, roles en el proceso y descubrimiento de la forma en la que cada uno aprende, que varía de los demás; por esto, el maestro sería un tutor que guía, para que cada uno particularice su aprendizaje.

Acorde a estos principios de contexto, Sáiz-Manzanares & Pérez-Pérez (2016) realizaron una investigación donde se pretendía evaluar cómo impacta el entrenamiento de la autorregulación en el desempeño académico. Estos autores afirman que los aprendizajes son más profundos y significativos en la medida que la intervención modifica en cierto sentido, la forma como se implementan las estrategias de autorregulación. los mismso autores concluyeron que realizar un entrenamiento en estrategias de autorregulación facilita la formación de un aprendizaje más reflexivo.

Dicho esto, Torrano, Fuentes & Soria (2017) descubren que existen una serie de estrategias didácticas en la instrucción docente; por ejemplo (Enseñanza directa de estrategias, modelado, práctica guiada y autonomía, autoobservación y práctica auto-reflexiva), todas estas, pensadas

para desarrollar habilidades autorreguladas en los estudiantes. Sin embargo, existe un reto grande a la hora de adquirir un aprendizaje autorregulado, y este radica en desarrollar investigaciones sobre la integración de estrategias de autorregulación en diversas asignaturas escolares (Torrano, Fuentes y Soria, 2017). De acuerdo con Schunk y Zimmerman citado en Torrano, Fuentes y Soria (2017), "es importante incorporar las estrategias y enseñar a los alumnos a valorarlas, modificarlas y adaptarlas ante distintas situaciones de aprendizaje". (p.29)

En investigaciones recientes sobre estrategias de aprendizaje, (Pinto, Martínez y Taracido, 2016) reconocen que los estudiantes hábiles para la comprensión lectora utilizan estrategias de aprendizaje. Los estudios de Sainz y Pérez (2016) indagan sobre la autorregulación y la mejora del autoconocimiento en resolución de problemas. Sus hallazgos muestran que aumentar la utilización de estrategias metacognitivas de autoconocimiento y planificación en los educandos de bachillerato después de entrenarlos en metacognición autorregulada aplicado en resolución de problemas mejora el empleo de estrategias para codificar la información.

Después de las consideraciones anteriores, en esta investigación se analizan las estrategias de autorregulación que inciden en el aprendizaje de los estudiantes del grado quinto de una institución pública frente al desempeño de las habilidades de escritura en inglés. En particular, aquellas estrategias que los estudiantes de manera inconsciente utilizan a la hora de desarrollar sus tasks de la clase de inglés. El interés de analizar las estrategias de autorregulación surge como necesidad de promover los principios institucionales de la autonomía y la autorregulación como estrategias para generar mejores competencias académicas, específicamente en la clase de inglés.

METODOLOGÍA.

Esta investigación es de enfoque cualitativo a través de la Investigación - Acción, cuyo alcance es explicativo, ya que lo que se busca con este estudio es comprender y resolver problemáticas relacionadas con la habilidad escritural en inglés de los estudiantes del grado quinto a partir de la implementación de estrategias de regulación del aprendizaje.

En el desarrollo de esta investigación, se enfoca la atención en estudiantes que se encuentran entre los 9 y los 11 años de edad, en el grado de quinto de primaria de la Institución Educativa Fe y Alegría, los cuales pertenecen a un estrato socioeconómico 1 y 2. Las técnicas de recolección de datos que se implementaron durante el proceso de investigación fueron; primero, el análisis de la información cuyo objetivo es la "captación, evaluación, selección y síntesis de los mensajes subyacentes en el contenido de los documentos, a partir del análisis de sus significados, a la luz de un problema determinado." (Dulzaides y Molina, 2004, p. 2) Este instrumento, permite a los investigadores el análisis de las composiciones escritas de los estudiantes llamadas "construcciones del saber" mediante el uso de estrategias de autorregulación que puedan influir positivamente en los resultados académicos en cuanto a la habilidad escrita en inglés.

Este instrumento resulta esencial en el análisis de las estrategias utilizadas por los estudiantes de la institución ya que contribuye a una interpretación proyectiva de los saberes y adquisición de nuevos conocimientos de los estudiantes.

Como segunda técnica de recolección de datos, se implementó la entrevista semiestructurada; esta permitió al grupo de investigadores obtener información relacionada sobre el uso de estrategias de aprendizaje encaminadas a la autoobservación en el grupo de estudiantes de los grados 5° en la institución pública. Esto, con el fin de establecer las estrategias que el grupo de estudiantes utiliza para favorecer los procesos de escritura en una lengua extranjera

(inglés). La entrevista permitió obtener más información con relación al uso de estrategias por ser instrumento que permitió realizar preguntas abiertas donde los sujetos pudieron dar más información con respecto a la categoría a analizar. De acuerdo con Janesick en Sampieri (2014) la entrevista "se define como una reunión para conversar e intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado) u otras (entrevistados). En el último caso podría ser tal vez una pareja o un grupo pequeño como una familia."(p.436).

RESULTADOS Y ANÁLISIS.

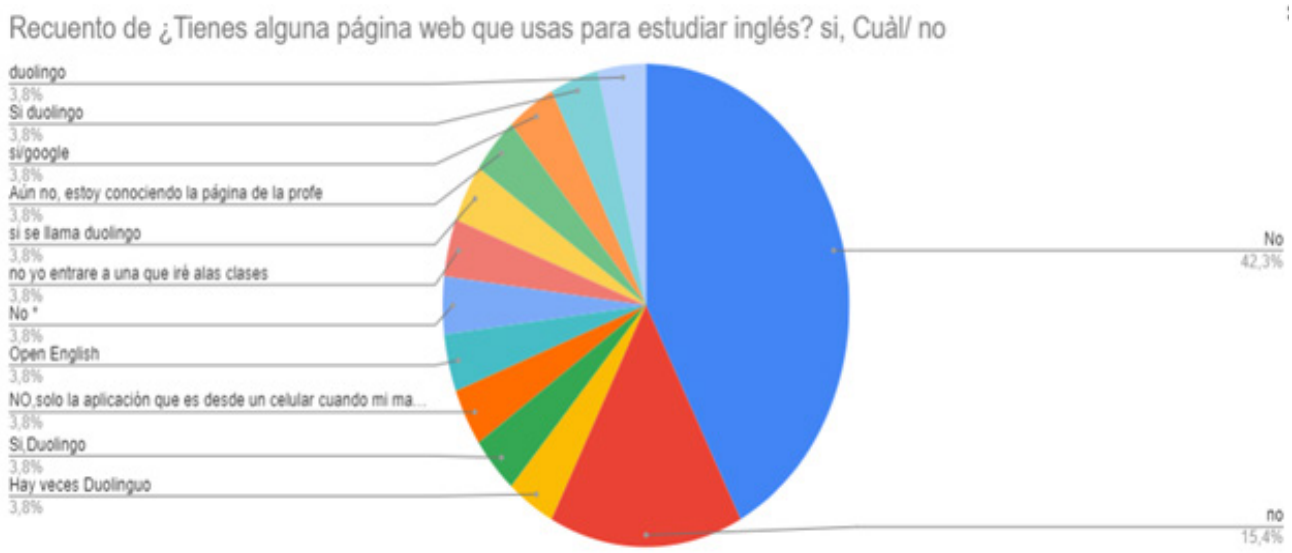
De acuerdo con línea enmarcada de propuesta investigativa, y luego de aplicar los diferentes instrumentos de investigación , como análisis de información, análisis documental y entrevistas semi-estructuradas, considerados pertinentes para el campo de estudio; se analizan los trabajos de los estudiantes que objetivo en donde se pretendía identificar la forma en la que estos logran los trabajos escriturales del área de inglés, evaluando la forma en la que se hacía conexiones entre los saberes previos y nexos con los nuevos conocimientos en cada una de las tasks enmarcadas en los proyectos de aula. Todo esto encaminado reconocer cómo ellos tienen control de las estrategias en cada una de las tasks que implicaba escritura en inglés y el monitoreo que hacen de su propio proceso.

En el siguiente diagrama se observa las respuestas proporcionadas por los estudiantes sobre cómo completan tasks de escritura.

Tabla 1. Resolución de tasks de escritura

Nota: Elaboración fuente propia

Tabla 2. Uso de las TIC en el aprendizaje del inglés



Nota: Elaboración fuente propia.

Resulta relevante identificar que como estrategia institucional de trabajo se encuentra la confrontación de escritura (Ver tabla 1). Esta es una forma de trabajar en donde la revisión y edición se hace imprescindible. Se realiza una primera versión de texto, supeditado a ser revisado por el docente, el padre de familia, un compañero de clase o quien se considere pertinente para cumplir este rol. Esta persona que revisa el texto hace observaciones sobre aspectos que pueden ser mejorados, que incluyen coherencia, cohesión, de carácter lingüístico o estilo; posteriormente se hace una retroalimentación con estos aspectos, donde el estudiante revisa estos apuntes y se hace las debidas modificaciones. Se ha observado que los estudiantes prefieren que este proceso sea realizado por el docente o el padre de familia acompañante.

De igual manera, es evidente lo descrito anteriormente en el documento como lo llaman en la institución educativa "Construcciones del saber" que son relatos individuales de carácter reflexivo en donde los estudiantes retoman asuntos relevantes del proyecto de aula y hablan de sus alcances, dificultades y nuevos saberes que se propiciaron en este sentido, siendo esto una muestra de que esta población reconoce en la escritura la forma de asentar ideas que propicien desarrollo de habilidades de pensamiento.

Se observa que la proporción de estudiantes que implementan esta estrategia e autorregulación es muy alta.

Tabla 3. Correcciones post retroalimentación.

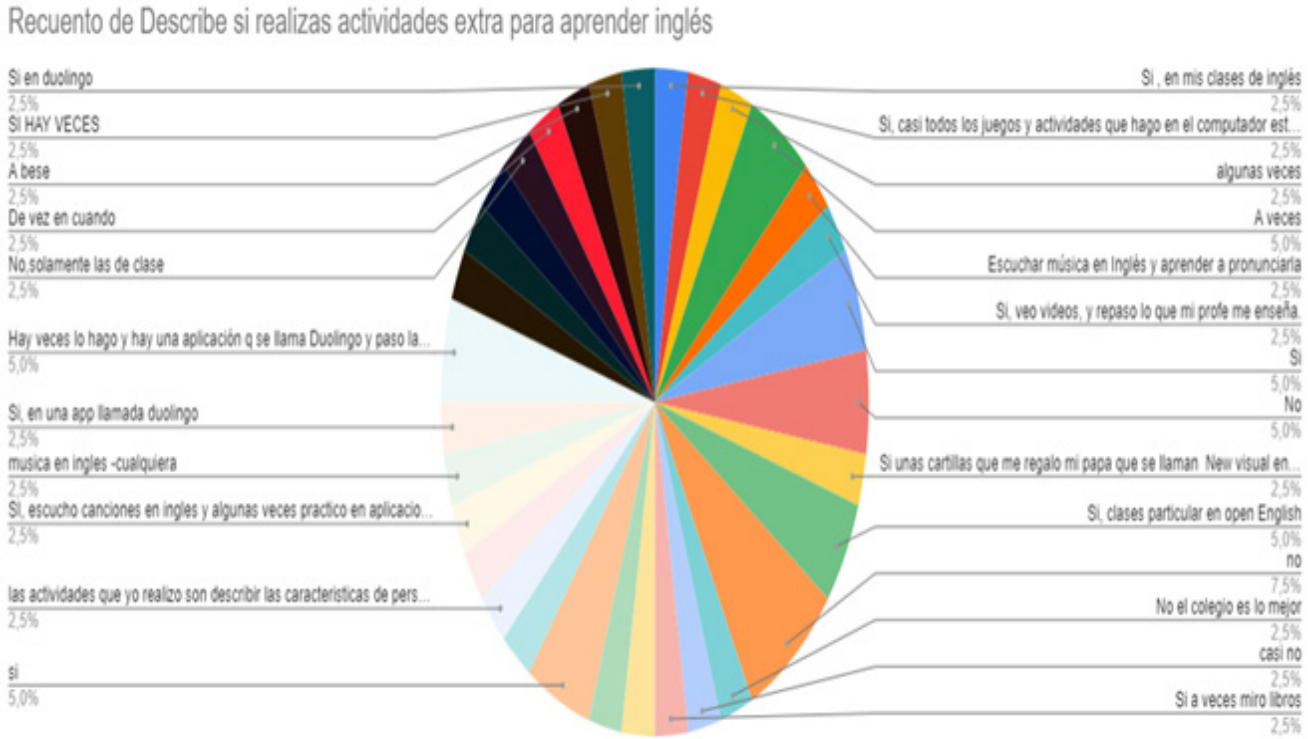
Nota: Elaboración fuente propia.

En esta misma línea, en la implementación de una entrevista semiestructurada de carácter abierta, se pretendía describir los hábitos de estudio, los pasos o el proceso para hacer una composición escrita y evidenciar el uso de parte de los aprendices; por lo cual se usa como estrategia el análisis de datos cualitativos, Según Rodríguez, Gil y García en Rodríguez, Herrera y Lorenzo (2005) mencionan que "Este proceso quedaría configurado en torno a tres aspectos clave: reducción de datos, disposición y transformación de éstos y, por último, obtención de resultados y verificación de conclusiones." (p. 5) ya que permite la comparación y análisis con un enfoque de investigación acción. En el enfoque de investigación-acción permitió según Sampieri (2014) "(...) la detección de necesidades (ya que ellos conocen mejor que nadie la problemática a resolver), el involucramiento con la estructura a modificar, el proceso a mejorar, las prácticasque requieren cambiarse y la implementación de los resultados del estudio" (p.497)

Obsérvese en el siguiente diagrama las estrategias implementadas por los estudiantes.

Tabla 4. Uso de actividades extra curriculares

Nota: Elaboración fuente propia



Teniendo esto establecido, se analizan los resultados para poder establecer hallazgos contundentes en la población objeto de estudio. De acuerdo con lo analizado se detecta que gran parte de los estudiantes prefieren estrategias de monitoreo, es decir, en donde se encuentre un agente revisor de sus procesos que le reafirme cómo va su proceso. Para apoyar lingüísticamente la escritura apropiada, se evidencia la utilización de diccionario como herramienta de fundamentación léxica y el uso de dispositivos que les puedan ayudar a la revisión de textos o frases; evidenciando así características de la auto-observación de su proceso. Sin embargo, también se puede entender que no es parte habitual que los estudiantes usen pre-writing steps o etapas previas de escritura, sin embargo, la escritura, confrontación y revisión y es parte de sus hábitos.

Los métodos de estudio son formas en las que los aprendices identifican sus formas efectivas de estudiar, aprender y obtener conocimiento de acuerdo al propósito que tengan. El uso de internet y el traductor parecen ser los más comunes. Esto les ayuda también a asociar palabras que tengan alguna equivalencia en español, apoyándose así en su lengua materna (Hernández y García en Seder y Villalonga, 2016).

En esa misma línea, se considera la importancia de los hábitos de estudio en todo proceso de aprendizaje por lo que esta forma implica una maduración de las formas más apropiadas de obtención de conocimiento. Sin embargo, a pesar de reconocer esto, no se evidencia que los estudiantes tengan horarios, o disciplina u organización de su tiempo, por lo que se realiza las sugerencias pertinentes a la institución para mejorar en este aspecto. Otro aspecto a resaltar es que los nexos de aprendizajes previos con los nuevos se hacen evidente cuando se encuentran tasks de escritura y usan estructuras gramaticales aprendidas previamente, ya sea con sustantivos, verbos y adjetivos de forma básica en donde se siguen modelos lingüísticos.

CONCLUSIONES.

Con el devenir de los días, los aprendices de diferentes grados de escolaridad han reconocido la importancia de la autonomía y la autorregulación en sus procesos de aprendizaje. El desarrollo cognitvo y metacogtivo en la edad escolar temprana se alcanza de manera óptima generando competencias indispensables para la formación de los diferentes campos de vida de los aprendices, que van desde la resolución de problemas cotidianos hasta el ingenio para las actividades en áreas específicas. Cada vez más, las escuelas han incluido en sus currículos reflexiones y formas prácticas de implementar estas formas buscando que sus estudiantes desarrollen capacidades de formarse como seres autónomos cada vez a una edad más temprana. Aunque no es una tarea fácil, el fomento de la autorregulación en la escuela culmina en procesos formativos más conscientes que derivan en niveles de estudio y preparación para el campo científico e investigativo.

En este campo de desarrollo personal, los procesos educativos donde se procura por el pensamiento crítico, la creatividad y la autorregulación logran en el aprendiz equilibrio, en donde lo orientado por el docente se complementa en la comprensión de los procesos personales de aprendizaje y la operancia en la racionalización de los conceptos y la resolución de situaciones que se encuentra cada sujeto en campo académico, profesional y personal.

Ahora bien, el objetivo de la educación debe llevar a la singularidad personal, haciendo que los aprendices sean conscientes de sus fortalezas, debilidades, limitantes y potencialidades. Comprendiendo que la relación constante con el mundo y la construcción del conocimiento responde a características individuales, se resalta que es relevante en este proceso construir hábitos de estudio y hacerlo consciente en la implementación de los mismos en su día a día, evaluando las estrategias que mejor se acomoden a sus necesidades, en aras de establecer

valores de autoeficacia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Cuadros Luyo, V. C., Morán Pachas, B. V., & Torres Jimenez, A. Y. (2017). Hábitos de estudio, disposición hacia el estudio y rendimiento académico en estudiantes de formación profesional técnica de un instituto armado.

Diego, M. C. G., Castañeda, E., & Morales, J. M. M. (2018). Experiencia de innovación en el aula desde la autorregulación y los estilos de aprendizaje. Tendencias pedagógicas, (31), 137-148.

Dulzaides Iglesias, M. E., & Molina Gómez, A. M. (2004). Análisis documental y de información: dos componentes de un mismo proceso. Acimed, 12(2), 1-1.

Hernández Sampieri, R., FERNÁNDEZ COLLADO, C., & BAPTISTA LUCIO, P. (2014). Metodología de la Investigación. Sexta Edición. Mcgrawhill.

Pinto, N. S., Martínez, A. I. M., & Jiménez-Taracido, L. (2016). Estrategias de aprendizaje, comprensión lectora y rendimiento académico en Educación Secundaria. Psicologia Escolar e Educacional, 20(3), 447-456.

Rodríguez Sabiote, C., Herrera Torres, L., & Lorenzo Quiles, O. (2005). Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. Proceso general y criterios de calidad.

Román, Ó. C., & Gaitero, Ó. G. (2017). El aprendizaje autorregulado y las estrategias de aprendizaje. Tendencias pedagógicas, (30), 117-130.

Sáiz-Manzanares, M. C., & Pérez, M. I. P. (2016). Autorregulación y mejora del autoconocimiento en resolución de problemas. Psicología desde el Caribe, 33(1), 14-30.

Seder, A. C., & Villalonga, H. B. (2016). Importancia de los hábitos de estudio en el rendimiento académico del adolescente: diferencias por género. Educatio Siglo XXI, 34(1 Marzo), 157-172.

Torrano, F., Fuentes, J. L., & Soria, M. (2017). Aprendizaje autorregulado: estado de la cuestión y retos psicopedagógicos. Perfiles educativos, 39(156), 160-173.

21

ESTRATEGIA ETNOEDUCATIVA SOBRE CUIDADO DEL MEDIO AMBIENTE APOYADA EN SABERES ANCESTRALES DE ETNIA EMBERÁ KATÍO.

ETHNO-EDUCATIONAL STRATEGY ON CARING FOR THE ENVIRONMENT SUPPORTED BY ANCESTRAL KNOWLEDGE OF THE EMBERA KATÍO ETHNIC GROUP.

Elizabeth Cantero Galarcio [1]
Facultad de Educación y Ciencias Humanas, Universidad de Córdoba, Montería, Colombia

Elías Enrique Hernández Hernández [2]
Facultad de Educación y Ciencias Humanas, Universidad de Córdoba, Montería, Colombia

Luis Carlos Pacheco Lora [3]
Facultad de Educación y Ciencias Humanas, Universidad de Córdoba, Grupo de Investigación CYMTED-L, Montería, Colombia

[1] Bióloga, Maestrante de Didáctica de las Ciencias Naturales Universidad de Córdoba, Docente del sector público Institución Educativa los Volcanes de Tierralta – Córdoba, ecanterogalarcio@correo.unicordoba.edu.co, teléfono 3207323064, https://orcid.org/0000-0001-9522-3562

[2] Licenciado en Ciencias Naturales y Educación Ambiental, Maestrante de Didáctica de las Ciencias Naturales Universidad de Córdoba, Docente del sector público Institución Educativa los Morales de Tierralta – Córdoba, ehernandezhernandez@correo.unicordoba.edu.co, teléfono 3116528024, https://orcid.org/0000-0001-8819-3051

[3] Doctor en Psicología, Docente asociado, Universidad de Córdoba, Grupo de Investigación CYMTED-L, Coordinador Semillero de investigación SENTIA, programa Licenciatura en Educación Infantil, lcpacheco@correo.unicordoba.edu.co, teléfono 3156992794, https://orcid.org/0000-0003-0676-9120

RESUMEN

El actual artículo tiene como propósito presentar el diseño de una estrategia etnoeducativa desde los saberes ancestrales de la etnia Emberá Katío sobre el cuidado del medio ambiente para el área de Ciencias Naturales y Educación Ambiental del grado 5 básica primaria, sede Volador de la Institución Educativa Los Morales de Tierralta, Córdoba. A partir del paradigma interpretativo – hermenéutico, un diseño etnográfico con enfoque cualitativo y con la aplicación de técnicas de observación, entrevista y grupo focal, se indaga una muestra de 14 estudiantes indígenas, un docente occidental, dos docentes Emberá Katío y cinco miembros de la comunidad Doza (el Jaibaná, Alguacil, Hierbatero, Cazador y Anciano). Se obtiene como resultado una estrategia etnoeducativa con cinco talleres que hacen énfasis en las categorías que emergieron de la caracterización e interpretación de la información: Territorio, Plantas Medicinales, Alimentación, Chagra y Memorias. En conclusión, se logra una estrategia que incorpora una secuencia didáctica de talleres, con perspectiva de interculturalidad, en los que se propicia el diálogo de saberes entre las Ciencias Naturales y las Cosmovisiones Indígenas acerca de la naturaleza y el medio ambiente. Se propone que los talleres se implementen mediante el método reflexión- acción-participación (rap) en el área de ciencias naturales y educación ambiental de la básica primaria.

PALABRAS CLAVES: Etnia Emberá Katío, Saberes ancestrales, Estrategia etnoeducativa, Ciencias naturales, Educación ambiental

ABSTRACT

The current article aims to present the design of an ethno-educational strategy based on the ancestral knowledge of the Emberá Katío ethnic group on caring for the environment for the area of Natural Sciences and Environmental Education of grade 5 primary school, Volador headquarters of the Educational Institution Los Morales de Tierralta, Córdoba. Starting from the interpretive-hermeneutical paradigm, an ethnographic design with a qualitative approach and with the application of observation, interview and focus group techniques, a sample of 14 indigenous students, a Western teacher, two Emberá Katío teachers and five members of the Doza community (the Jaibaná, Alguacil, Herbatero, Hunter and Elder). The result is an ethno-educational strategy with five workshops that emphasize the categories that emerged from the characterization and interpretation of the information: Territory, Medicinal Plants, Food, Chagra and Memories. In conclusion, a strategy is achieved that incorporates a didactic sequence of workshops, with an intercultural perspective, in which the dialogue of knowledge between Natural Sciences and Indigenous Worldviews about nature and the environment is fostered. It is proposed that the workshops be implemented through the reflection-action-participation (rap) method in the area of natural sciences and environmental education of elementary school.

KEY WORDS: Emberá Katío Ethnicity, Ancestral knowledge, Ethno-educational strategy, Natural sciences, Environmental Education

INTRODUCCIÓN

El presente artículo se inscribe en el proyecto de investigación "Estrategia etnoeducativa desde los saberes ancestrales de la etnia Emberá Katío sobre el cuidado del medio ambiente", que plantea el cuestionamiento relativo a cómo los saberes ancestrales de la etnia Emberá Katío sobre el cuidado del medio pueden contribuir al diseño de una estrategia etnoeducativa para el área de Ciencias Naturales y Educación Ambiental del grado 5 de básica primaria, sede Volador de la Institución Educativa los Morales de Tierralta, Córdoba. Como parte del estudio citado, este escrito tiene como propósito dar a conocer el diseño de la estrategia etnoeducativa desde

los saberes ancestrales de la etnia Emberá Katío sobre el cuidado del medio ambiente. La estrategia incorpora una secuencia didáctica de talleres, en cuya perspectiva de interculturalidad, se propicia el diálogo de saberes entre las Ciencias Naturales y las Cosmovisiones Indígenas acerca de la naturaleza y el medio ambiente.

Para comprender la problemática y las necesidades que justifican este estudio, es preciso caracterizar inicialmente la población y el contexto objeto de análisis. En el departamento de Córdoba se destaca la presencia de dos etnias indígenas: Zenú y Emberá. Los Emberá Katío del departamento de Córdoba equivalen al 12,1% de la población nacional de esta etnia y se ubican en los municipios de Puerto Libertador, Montelíbano, San José de Uré y Tierralta, siendo este último el lugar donde se concentra la mayor parte de la población departamental. De los indígenas registrados en el departamento de Córdoba, el 82% fueron identificados como analfabeta, y un alto porcentaje de esta población son niños en estado de vulnerabilidad por conflicto armado u otras problemáticas sociales. (DANE, 2019).

El Plan de Desarrollo 2016-2019 de la Alcaldía de Tierralta registra que la Institución Educativa Los Morales tiene una población de 1013 estudiantes y 47 docentes, distribuidos en tres sedes: el establecimiento Educativo Los Morales, la Escuela Rural Los Arapios y el Centro Educativo Volador. Este último incluye 132 estudiantes y 6 docentes. (p. 132).

A esta Institución Educativa, como a otras del Municipio de Tierralta, asisten niños y niñas del Resguardo Emberá Katío del Alto Sinú, que está integrado por 28 comunidades indígenas: 26 dentro del resguardo; otras 3 ubicadas por fuera en las poblaciones de Crucito, Antadó y Zarandó (cerca de los ríos Sinú, Verde y Esmeralda); y otras 10 que se encuentran más separadas del resguardo, con grupos poblacionales ubicados en veredas y barrios del casco urbano. (Plan de Desarrollo 2016-2019. Alcaldía de Tierralta, p. 41).

En lo que respecta a la estructura social y educativa de la comunidad Emberá del alto Sinú, la familia -conformada por padre, madre e hijos-, es la unidad básica productora y educativa. En el resguardo, la comunidad lleva a cabo el proceso de educación propia hasta quinto de primaria, la educación infantil contempla tres ejes fundamentales, matemáticas, territorio y cosmovisión, impartidas por educadores de la comunidad Emberá que se preparan fuera del resguardo para impartir las clases dentro de la comunidad (Castillo, 2015).

Según la cosmovisión de los Emberá Katío, sus creencias y su pensamiento colectivo sobre el mundo y la naturaleza, destacan que todo los que habita sobre la tierra tiene "espíritu". Dentro de esta convicción ancestral concurren los lugares prohibidos, encantados y comunales: los lugares prohibidos son aquellos donde no se pueden llevar a cabo actividades de pesca, caza, o corte de madera, en estos lugares habita el creador, sitios como los cementerios, ríos, montañas, lagos, lagunas, quebradas, sitios de origen y manglares se consideran prohibidos; los sitios encantados son zonas donde no se puede entrar sin pedir permiso de los seres espirituales mediante rituales de limpieza y armonización, entre ellos resalta el Río San Juan, Río Atrato, Río San Jorge, lagos, lagunas, montañas, mar, quebradas, bosque entre otros; los sitios comunales son aquellos donde se realizan las actividades cotidianas, como los tambos, áreas de pesca o caza (Vallejo & Majore, 2018).

Por otra parte, la tradición oral es el medio de trasmisión del conocimiento para los Emberá. De modo oral, los niños aprenden la lengua materna hasta los cuatro años de edad y al llegar a la escuela adoptan el español como segunda lengua. Sin embargo, no todos los miembros de la etnia han logrado acceder a la educación propia y es baja la tasa de alfabetización de la comunidad; en el resguardo del alto Sinú, en especial la comunidad Doza de donde son parte la mayoría de estudiantes de la sede educativa Volador, se habla la lengua nativa Emberá bédea

y una fracción menor habla castellano. Aunque no existen cifras concretas sobre la tasa de analfabetismo, es de interés general que los miembros de la comunidad accedan a programas de educación *(Vallejo y Majore, 2018).*

Los Emberá del alto Sinú en su historia reciente han sido víctimas del conflicto armado, del despojo de tierras y del desplazamiento forzado, situaciones intensificadas por los grupos al margen de la ley y la construcción de la represa del proyecto de Hidroeléctrica Urrá, que requirió la inundación de una importante área del territorio ocupado. Estas tensiones produjeron unas dinámicas masivas de desplazamiento en las comunidades de la región y el desarraigo en una colectividad donde la tierra es la base de su cosmovisión y cultura. *(Aceros, 2019).*

Este desplazamiento continuo y prolongado de la población Emberá, desde sus zonas de residencia hasta los centros poblados de los municipios de influencia e incluso a las capitales departamentales, ha apremiado en la manera como los niños y jóvenes Emberá afrontan su educación. Es así como los niños Emberá se enfrentan a un proceso de occidentalización de su cultura, a la pérdida sistemática de la identidad y su sentido de territorio. (Medina & Cantero, 2018). En este orden de ideas, las consecuencias son acentuadas puesto que la mayoría de las instituciones educativas del entorno no implementan el enfoque diferencial requerido por esta población. Los niños Emberá en edad escolar víctimas del desplazamiento, se ven obligados a interiorizar una cultura totalmente ajena, sin las bases necesarias para afrontar la pérdida de sus usos, costumbres ancestrales y el desarraigo territorial. De esta forma, el proceso de escolarización se empeña en los aspectos científicos emplazados en los currículos oficiales, pero desconoce los saberes y procesos culturales de la comunidad Emberá.

Esto que sucede con los Emberá, es una muestra de que la educación en Colombia tiene dificultades para satisfacer las necesidades de las comunidades indígenas y equilibrar los programas educativos con los requerimientos culturales de cada comunidad, los niños indígenas en condición de vulnerabilidad se ven obligados a adaptarse a un sistema educativo no acorde con sus necesidades.

Particularmente, los niños pertenecientes a la etnia Emberá Katío residentes en la vereda Volador del municipio de Tierralta, enfrentan serios inconvenientes de aprendizaje en diferentes áreas, incluyendo ciencias naturales. Víctimas del desplazamiento forzado, deben integrarse a la comunidad escolar a edades inusuales para el grado a cursar, sin las bases necesarias o rutina escolar; a los niños se les dificulta adquirir nuevos conocimientos y la situación se agrava, cuando la institución educativa a la que están inscritos no cuenta con las herramientas necesarias para brindarles la educación propia a la que tienen derecho. Es así como los niños Emberá adquieren conocimientos hegemónicos en el área de ciencias y se desconocen sus saberes ancestrales, lo que genera un sesgo en el aprendizaje de esta población.

Por otra parte, las observaciones realizadas por los investigadores en el contexto indican que, las dificultades de adaptación a las dinámicas escolares favorece el fenómeno de la deserción en algunos de ellos. Así mismo, en distintas reuniones institucionales y en los procesos de autoevaluación, sale a colación fuertemente la falta de incorporación al currículo de ejes temáticos, de metodologías etnoeducativas y también la falta de capacitación a los docentes que ejercen su función en contextos interculturales.

Los elementos del contexto aludido y las problemáticas evidenciadas, ponen de presente la pertinencia de la investigación en cuanto a la exclusión didáctica/pedagógica que enfrentan los niños y niñas de la etnia Emberá Katío de la sede educativa Volador, problemática que fue corroborada al determinar las características de las prácticas docentes en clase de Ciencias Naturales y Educación Ambiental, en el grado 5 de básica primaria. Las observaciones permiten

inferir que en las prácticas docentes no se desarrollan estrategias etnoeducativas, lo que es perjudicial en contextos interculturales; también, al examinar el plan de clases, no hay ejes temáticos ni metodológicos acorde a la cultura indígena que se maneja.

La característica principal de esta problemática es la desintegración de las prácticas culturales y tradicionales de los niños y niñas indígenas, como también la pérdida de los saberes ancestrales, a esto se suma el racismo y la exclusión por parte de algunos de sus compañeros, trayendo como consecuencia la desmotivación, el mal rendimiento académico y la deserción de los niños y niñas indígenas.

Asimismo, el estudio es relevante en lo teórico pues acude a un acopio de antecedentes, conceptos, teorías, para darle rigurosidad científica, sirviendo de referentes para influir positivamente en los interrogantes de la temática de estudio. En lo práctico, es importante ya que valida técnicas de recolección de información, como también una estrategia etnoeducativa construida en base a los saberes ancestrales de la etnia Emberá Katío sobre el cuidado del medio ambiente exclusiva para el área de Ciencias Naturales y Educación Ambiental de básica primaria, buscando convertir esta investigación educativa en un recurso de apoyo que facilite al docente acciones etnoeducativas en contexto escolar intercultural, comprometidas con el mejoramiento de los fines educativos.

En suma, la persistencia de dificultades señaladas: la falta de circulación de los conocimientos ancestrales, la carencia de un currículo propio, la falta de participación de la comunidad indígena en la escuela, la no inclusión de estrategias etnoeducativas que visibilicen los saberes ancestrales indígenas, como también la falta de gestión de las directivas para la transformación del currículo hacia una escuela intercultural, donde los docentes estén direccionados a prácticas educativas dialogantes entre los saberes ancestrales indígenas y los de las comunidades no indígenas, plantea el propósito investigativo de diseñar una estrategia etnoeducativa para el área de Ciencias Naturales y Educación Ambiental desde los saberes ancestrales de la cultura Emberá Katío sobre el cuidado del medio ambiente, para posibilitar el rescate de aspectos relevantes de la educación tradicional, en especial la educación ambiental, e incorporarlos a la estructura curricular.

ANTECEDENTES Y MARCO TEÓRICO.

Respecto de estudios previos en el contexto internacional, se especifican los hallazgos con comunidades indígenas de Chile y México de Quilaqueo, Sartorello y Torres (2020) y en Ecuador, Solís (2019); en relación a los antecedentes a nivel nacional, en la Guajira, un estudio de Melo (2019). En términos generales, los antecedentes referidos aportan a la necesidad de diseñar estrategias etnoeducativas que apunten a la incorporación y articulación de la escuela occidental con los saberes ancestrales de las comunidades indígenas, en este caso, los saberes sobre el medio ambiente de la etnia Emberá Katío, con el propósito de que esos saberes etnoeducativos emerjan en la praxis escolar y logren transformaciones en el plan de área y en el proceso de enseñanza/aprendizaje de las Ciencias Naturales y Educación Ambiental. (Para mayor información confrontar los referentes bibliográficos citados).

En ese orden de ideas, es preciso que la estrategia que se propone se encuadre en metodologías adecuadas para su desarrollo basadas en las teorías del constructivismo. Al revisar antecedentes como (Fresneda, 2019; Muñoz, 2018; Peña, 2016; SED de Bogotá, 2014) en este tipo de estrategias etnoeducativas en ambientes multiculturales se recomienda el método basado en la Reflexión – Acción – Participación (RAP), que "concibe el conocimiento como una construcción colectiva y otorga un importante papel a los saberes populares" (SED, 2014, p. 31). Desde el escenario educativo este método pone esos saberes, experiencias, habilidades

en función de una transformación social, que involucra la acción (social, ambiental, cultural, religiosa, económica, entre otras) de los individuos y las comunidades.

En cuanto al marco teórico y conceptual, el presente estudio asume referentes como el de Saberes Ancestrales Indígenas. González define que los saberes ancestrales constituyen un conjunto o acumulación de conocimientos prácticos y creencias, obtenidos y desarrollados a través de la observación y experimentación de las poblaciones o sociedades autóctonas con los elementos y condiciones específicos de su hábitat o entorno, para garantizar la supervivencia y satisfacer las necesidades de su comunidad. Estos conocimientos versan sobre la naturaleza y sus procesos, sobre las relaciones entre sus componentes (animales, plantas, y ecosistemas) y los seres humanos, y sobre las relaciones de estos entre sí (relaciones sociales, espirituales y políticas). (2015, p.8)

Muñoz, Giraldo y López (2019), identifican cuatro elementos claves que apuntan a reivindicar la significación de los saberes ancestrales: los pueblos indígenas, el territorio, el vínculo existente entre estos dos y los derechos inmanentes a estos saberes ancestrales. Entre estos elementos existe una relación muy estrecha. Justamente, el vínculo entre las comunidades indígenas y sus territorios está dado en gran medida por sus cosmovisiones y la herencia ancestral del territorio, el cual deben respetar, salvaguardando su equilibrio. Por otra parte, la idea de territorio es concebida como un espacio o lugar donde la comunidad despliega sus actividades sociales, económicas y culturales. Además, desde la cosmogonía indígena, el territorio se asocia con lo sagrado y lo ancestral.

Detrás de esta cosmovisión indígena, no solo del territorio sino también de sus actividades sociales, económicas y culturales, existe un sistema de conocimiento ecológico indígena indiscutiblemente opuesto al sistema de conocimiento científico. En este sentido, Muñoz, et.al. (2019), destacan características encontradas: mientras en el sistema de conocimiento ecológico indígena prima lo cualitativo, en el sistema de conocimiento científico, lo cuantitativo; en la perspectiva indígena prevalece el conocimiento integral, holístico, fundado en creencias, tradiciones y un profundo animismo, entre tanto la mirada del sistema científico es racional-analítico y abstracto; por otra parte, en los pueblos indígenas la forma de transmitir el conocimiento es de forma oral y a través de la experiencia compartida, mientras en el modelo científico el conocimiento se revela de forma escrita y prosiguiendo un método y un sistema de validación por una comunidad académica.

Otros conceptos de virtual importancia para los fines de este estudio corresponde a la Etnoeducación y el Diálogo de Saberes. Desde ciertos análisis se ha manifestado la importancia de la etnoeducación en la recuperación de saberes ancestrales para hacerlos partícipes en el currículo. Bajo esta perspectiva, la etnoeducación contempla los procesos de rescate, sistematización y resignificación de los conocimientos y experiencias de las comunidades minoritarias, de tal manera que a partir de estas raíces se pueda alimentar un diálogo entre culturas, cada una con sus conocimientos, valores y, no obstante las tensiones que se puedan generar, se persigue como finalidad ampliar la comprensión del quehacer de los saberes ancestrales en la educación. *(Pérez & Mendoza, 2018).*

Este diálogo entre culturas sugiere la promoción desde los proyectos educativos, desde las áreas de conocimiento y desde las aulas, hacia una apertura al cambio tanto en lo educativo como en lo personal, para desplegar el diálogo entre saberes y entre visiones diferentes del mundo con el propósito de suscitar dicho pensamiento en los estudiantes. Es a partir de este diálogo que González sostiene que la escuela no debe ser solo para transmitir conocimiento sino también "un espacio donde se pueda reafirmar la identidad cultural de los niños a través de su contacto con niños de otras culturas, en un ambiente de respeto e igualdad..." (2010, p.81).

Respecto de la Didáctica de las Ciencias Naturales, Aguado y Campo (2018) ponen de presente los distintos modelos didácticos que han existido a lo largo de su reciente historia de aproximadamente unos 30 años. En efecto, los primero cambios curriculares de Ciencias Naturales, en la década del 60, apuntaba a superar los enfoques tradicionales de "enseñanza por transmisión" (Soler, Cárdenas & Hernández-Pina, 2018), donde el docente es el poseedor del conocimiento, expositor de conceptos y evaluador de memoria; la única actividad esperada de los alumnos era la asimilación de los contenidos impartidos por el maestro *(Leymonié, 2009, p. 28).* Durante los años 70, se esparció el método de enseñanza de las ciencias basados en la "enseñanza por descubrimiento autónomo" *(Bruner, 1961)*, lo que permitió integrar las ciencias, y los estudiantes a desarrollar habilidades como la curiosidad, imaginación, la capacidad de crear y la aplicación del pensamiento crítico y reflexivo en distintas situaciones. Con el inicio de la década de los 80, la didáctica de las Ciencias Naturales adoptó nuevos referentes epistemológicos del aprendizaje; desde la psicología cognitiva se le da importancia a los concepciones previas (Ausubel, 1998), a estudiar cómo los niños y niñas aprenden ciencias, tratando de entender los procesos y cómo robustecen o reestructuran los conocimientos que ya poseen (incorporación de nuevos conceptos). Aguado y Campo (2018) apoyados en referentes de Ausubel (1998), consideran que las influencias de la epistemología y de la psicología del aprendizaje "sobre la enseñanza de las ciencias provocan una marcada tendencia a investigar sobre las concepciones que los alumnos tienen acerca de los fenómenos naturales antes de recibir una enseñanza científica" (p. 74), las llamadas ideas previas o preconceptos, que son concepciones espontáneas. Por otra parte Pozo y Gómez (1998), destacan la tendencia epistemológica y psicológica constructivista en la que el maestro ha tenido cambios en su metodología de trabajo, que incluye transformaciones didácticas en el tratamiento del contenido, en las metodologías de enseñanza, en la forma de evaluar, a la vez que los alumnos también transforman su actuar metodológico, pasan de una enseñanza pasiva a una activa, donde experimentan, solucionan problemas, interactúan directamente con la naturaleza y no se les desconoce sus pre-saberes, serían los aspectos más relevantes de este nuevo enfoque metodológico.

Atendiendo a los fines del presente estudio, resulta relevante la concepción constructivista, en cuanto a que este modelo en un contexto intercultural sugiere tener en cuenta los conocimientos previos de cada estudiante y su contexto, en el caso de los niños y niñas Emberá Katío es indispensable que el docente cuente con la metodología, conocimiento y herramientas necesarias para hacer del aprendizaje de los estudiantes algo significativo. Implica, entonces, un claro conocimiento de los saberes ancestrales, cultura, ritos, leyendas, entre otros que faciliten el proceso de enseñanza y aprendizaje en la etnia que está involucrada y además poseer la destreza de interrelacionar y lograr un diálogo de saberes, conocimientos y experiencias entre distintas culturas que educa. En este sentido, es prevaleciente reconocer las características y los conocimientos previos con los que los alumnos llegan al aula, los deben ser aprovechados para la construcción del nuevo conocimiento.

METODOLOGÍA

La investigación se sustenta en el paradigma Interpretativo – Hermenéutico que "parte de reconocer la diferencia existente entre los fenómenos sociales y naturales, buscando la mayor complejidad y el carácter inacabado de los primeros, que están siempre condicionados por la participación del hombre" (Barrero, Bohórquez y Mejía 2011, p. 106). En cuanto al enfoque, la investigación se encuadra en el enfoque cualitativo. Al respecto, Hernández, Fernández y Baptista (2014) señalan que el enfoque cualitativo permite describir, comprender e interpretar los fenómenos, a través de la información y significados producidos por las experiencias de los participantes, En este punto es donde se enlaza al presente estudio con la praxis educativa en el escenario de las ciencias naturales, ya que como parte de la investigación en conjunto, se

caracterizaron los saberes ancestrales, permitiéndole al investigador reflexionar y tener soporte para diseñar la estrategia etnoeducativa basada en esos mismos saberes para su inclusión en el área de Ciencias Naturales y Educación Ambiental de grado quinto. El tipo de investigación es etnográfica. Según Hernández et al. "pretende explorar, examinar y entender sistemas sociales (grupos, comunidades, culturas y sociedades), así como producir interpretaciones profundas y significados culturales, desde la perspectiva o punto de vista de los participantes o nativos" (2014, p. 482), Con este diseño, a partir de la comprensión que se logra de la cultura ancestral, se propone el diseño de la estrategia etnoeducativa desde los saberes ancestrales de la etnia Emberá Katío sobre el cuidado del medio ambiente.

La población son 133 estudiantes de la sede educativa Volador, 7 docentes y 219 miembros de la comunidad Doza de la etnia Emberá Katío para un total de 359 personas. La muestra se eligió mediante criterios de selección no probabilístico, por conveniencia y con base en juicios puntuales y pertinentes para la investigación. Fueron seleccionados 1 docente de básica primaria de la sede Volador de la Institución Educativa los Morales Tierralta– Córdoba, 14 estudiantes Emberá del grado 5 de la mencionada sede, 2 docentes que conforman el equipo de educación en la comunidad DOZA de indígenas Emberá Katío, 5 integrantes de la comunidad DOZA de indígenas Emberá Katío (Jaibaná, el Alguacil, el Hierbatero, un Cazador y un miembro de los más ancianos).

La categoría de análisis para el caso de este artículo es Estrategia Etnoeducativa, con la que se pretende la estructuración de una propuesta que integre los saberes ancestrales al plan educativo de Ciencias Naturales y Educación Ambiental. De igual manera, las técnicas de recolección de información utilizadas en esta investigación corresponden a la observación no participante, la entrevista y el grupo focal, mediante las que se obtuvo información apreciable en cuanto al conocimiento y el cuidado medio ambiental que se han dado de generación en generación en la comunidad indígena. Las fases del estudio son: Diagnóstico, Caracterización y Diseño de la estrategia. La fase que este artículo puntualiza es la del diseño de la estrategia etnoeducativa desde los saberes ancestrales de la etnia Emberá Katío sobre el cuidado del medio ambiente para el área de Ciencias Naturales del grado 5 básica primaria, que seguidamente se despliega en los resultados.

RESULTADOS

A partir del proceso investigativo desplegado, con la información recolectada y con los datos procesados y triangulados a partir de la observación del contexto, de las entrevistas a los docentes y del grupo focal con integrantes de la comunidad Doza etnia Emberá Katío más representativos como el Jaibaná, Alguacil, Hierbatero, Cazador y Anciano, se identificaron puntos de encuentro entre sus respuestas según las dimensiones (Conocimiento, Prácticas y Rituales) de la categoría Saberes ancestrales sobre el cuidado del medio ambiente. En síntesis, se reconocen cinco categorías emergentes Territorio, Plantas medicinales, Alimentación, Chagra y Memorias, las cuales mediante un proceso pedagógico dirigido al desarrollo de competencias en Ciencias Naturales y Educación Ambiental, se pueden incluir como estrategias didácticas acordes al contexto intercultural donde se apliquen.

Estas categorías brindan una ruta temática del componente biológico/ambiental para abordar en el contexto educativo intercultural con la etnoeducación, pero se necesita también un método que brinde la mejor ruta para desarrollar la estrategia etnoeducativa, para lo cual se sugiere el método basado en la Reflexión-Acción-Participación, como quedó sustentado en el marco teórico. A continuación, en la Tabla 1 se presenta la propuesta:

Tabla 1. Propuesta etnoeducativa.

Propuesta etnoeducativa de integración de saberes ancestrales de la etnia Embera Katio sobre el cuidado del medio ambiente al plan educativo de Ciencias Naturales y Educación Ambiental del grado 5 básica primaria	
Introducción: En la presente propuesta se exponen 5 talleres que se enmarcan en los saberes ancestrales de la etnia Emberá Katio sobre el cuidado del medio ambiente con el propósito de ser integrados al plan de área de Ciencias Naturales y Educación Ambiental del grado 5 de básica primaria. Los talleres son productos de la información obtenida en el análisis del trabajo de campo en la comunidad Doza de donde emergieron 5 categorías: Territorio, Plantas medicinales, Alimentación, Chagra y Memorias, las cuales son abordadas conceptualmente en esta propuesta desde lo evidenciado.	
Justificación: Por medio de la autoevaluación institucional del año 2018 y una observación a la praxis educativa en clases de Ciencias Naturales y Educación Ambiental en la sede Volador de la Institución Educativa los Morales donde se encuentran niños y niñas indígenas de la etnia Emberá Katio se evidencio unas prácticas excluyentes en relación a la metodología y temática, ya que, son 100% actuaciones del contexto no indígena u occidentales como las llaman los Emberá, lo que trae como consecuencias la desmotivación por el estudio de los niños y niñas indígenas. Es por ello, la importancia de la presente propuesta, ya que, desde el análisis de los saberes ancestrales de la etnia Emberá Katio sobre el cuidado del medio ambiente se pretende favorecer la inclusión de nuevas prácticas pedagógicas que reconozcan los saberes ancestrales sobre el medio ambiente sus planes, metodologías o propuestas.	
Objetivos: • Promover la participación activa de los estudiantes en los procesos de enseñanza-aprendizaje a partir del reconocimiento de los saberes ancestrales sobre el medio ambiente de la etnia Emberá Katio.	
Perspectiva desde los saberes ancestrales sobre el cuidado del Medio Ambiente	
Conocimiento: la cosmovisión de los indígenas Embera Katio sobre el medio ambiente se traduce en el territorio, el cual protegen y respeta por su carácter sagrado ya que les fue otorgado por Caragabi que es el Dios en que creen para la obtención del alimento, agua y memoria de sus distintas prácticas. De igual forma son conocedores de las distintas explotaciones que le dan a este territorio desde aprendizajes ancestrales.	
Practicas: Las practicas de conservación del medio ambiente son amigables y de cierto modo sostenibles, aunque ancestralmente para obtener la carne con la que se alimentan realizan prácticas de caza de animales silvestres actividad que conservan al día de hoy, lo cual visto desde la cultura occidental o no indígena es contribuir a la desaparición o extinción de las especies, en todo caso son prácticas que no son regulares y escogen animales adultos, esto hace parte de su cultura y raíces. De igual forma, conservan costumbres ancestrales como la utilización de plantas medicinales, que es muy relevante ya que confían en sus poderes más que la medicina occidental o no indígena, también practican algunos ritos pero esta actividad es exclusiva del Jaibaná que es un miembro considerado sagrado y con poderes espirituales, sanativos y de protección. En todo el análisis, llama la atención de pequeños cultivos cerca de sus tambos (casas) llamados chagras y es una forma rápida de sembrar plantas medicinales y para su alimentación, claro está, que también un poco alejados de la comunidad en pequeñas parcelas también se realizan cultivos pero a mayor escala y casi siempre incluyen una o dos especias.	
Rituales: Los rituales son exclusivos del Jaibana que es una figura importante dentro de la comunidad con poderes espirituales, sanativos y de protección, en algunos casos es nombrado Gobernador.	
Ruta (RAP) Etnoeducativa	
Momentos	**Ruta vivencial**
1. Inicial	**Objetivos de aprendizaje**: corresponde al fin o las metas al que el docente quiere llegar, demostrado por los estudiantes en términos de alcance de competencias, luego del desarrollo de una plan, propuesta o talleres entre otros métodos de aprendizaje, los que tienen una didáctica planificada en la unidad.
	Temas: son los contenidos de un plan, propuesta o talleres entre otros de una manera estructurada y organizada de tal forma que responda a la ruta de aprendizaje que el docente ha desarrollado para el curso y que está relacionado con los objetivos de aprendizaje.
	Motivación: ubicar la relación entre la sociedad y lo ambiental para que los estudiantes perciban que hacen parte importante y activa del medio ambiente. Dependiendo de las temáticas a desarrollar abordar se plantean actividades que permitan crear esas reflexiones y motivaciones personales.
	Pensarse y pensarnos (Preconceptos): A partir de la motivación, preguntaremos a los estudiantes sobre los saberes previos de la temática pero girando en relación con el reconocimiento del medio ambiente.
2. Desarrollo	**Dialogo de saberes (Explicación)**: Contextualizar los temas (en el escenario indígena y el no indígena) que se estén tratando. Identificar en la realidad medio ambiental las diferentes prácticas y sus impactos en la vida de las personas y sus entornos tanto indígenas como no indígenas.
	Video: Como práctica de utilización de las TIC se plantea la presentación de un video en relación a los temas que se están tratando.
	Producción intelectual: Despues de la explicación y la observación del video se propone un trabajo grupal donde reflexionarán teniendo en cuenta unas preguntas preestablecidas de la temática al final se discute en una plenaria.
	Indagación: Proponer una actividad de indagación, donde el estudiante favorezca su capacidad

	Indagación: Proponer una actividad de indagación, donde el estudiante favorezca su capacidad de investigación y los procesos que esto implica haciendo uso de distintas técnicas como la entrevista, la encuesta, la observación entre otros, lo que al final lleva al estudiante a organizar datos para ser interpretados y analizados, posterior son socializados.
3. Final	**Transformando realidades**: Colocar en relación cada temática con su utilidad práctica: analizar, junto con los alumnos, el poder que tienen de transformar la realidad ambientales, por último, el estudiante debe reflexionar sobre los temas tratados siempre relacionándolos con el entorno natural.
	Reconstruyendo saberes (Diálogo con las ciencias naturales): De acuerdo a la experiencia y vivencias se establece una relación con las ciencias naturales y se propone acciones y prácticas ambientales sostenibles que se pueda agregar a la cotidianidad de la escuela, comunidades y familia, como expresión consciente del aporte y la realidades ancestrales de la etnia Embera Katio.
TALLERES	
Taller 1. Territorio	
Objetivos de aprendizaje:	

- Comprender que en un ecosistema los seres vivos interactúan con otros organismos y con el ambiente físico, y que los seres vivos dependen de estas relaciones.
- Reconoce características ambientales del entorno y peligros que lo amenazan.

Temas: ecosistema, hábitat, medio ambiente.

Motivación: Introduce al tema con el siguiente comentario: Toda la sociedad humana, para vivir, transforman el espacio natural, por ejemplo, la etnia Emberá Katío considera su espacio natural o medio ambiente como **TERRITORIO** el cual fue dado por Dios al que ellos llaman (Caragabi), por lo que transforman el espacio en sagrado, y toman todo de él. En este proceso se usan los elementos naturales para adecuar el entorno y alcanzar ciertas condiciones a partir de las cuales las comunidades consideran que pueden vivir bien.

Preconceptos: por medio de preguntas dirigidas se descubren los conocimientos previos que tienen los estudiantes: ¿Cuál crees que es el concepto de ecosistema, hábitat y medio ambiente? ¿Qué puedes aprovechar en los ecosistemas? ¿Cuántas clases de ecosistemas crees que hay? ¿Qué peligros amenazan los ecosistemas?- Con las respuestas el docente realiza una síntesis en el tablero utilizando una herramienta cognitiva como: mapas conceptuales, mapas mentales, cuadros sinópticos, entre otros

Explicación: Se explica primero enmarcados en los saberes ancestrales expuestos en la perspectiva de esta propuesta contextualizando con los conceptos de ecosistema, hábitat, tipos de ecosistema, componentes del ecosistema, medio ambiente, problemas ambientales, entre otros aspectos relacionados.

Video: complementa la explicación invitando a los estudiantes a observar el video Medio ambiente y ecosistemas (https://www.youtube.com/watch?v=XtzYwD0dgbQ)

Producción intelectual: Según lo aprendido pide a los estudiantes que realicen un cuadro comparativo entre un ecosistema urbano y rural, un ecosistema terrestre y otro acuático, que lo complementen con dibujos e identifiquen los componentes bióticos y abióticos, también que identifiquen problemas ambientales ocasionados por el hombre y posibles soluciones.

Indagación: El docente solicita a los estudiantes que procedan a observar los diferentes entornos en los que vive: sus hogares, el barrio o comunidad y el colegio. Tiene que analizar las relaciones que hay con los componentes de la naturaleza, con los animales, las plantas, el agua, el aire, el sol.

Guía de observación:

Hogares: Describe los espacios del hogar en los que existan elementos de la naturaleza: ¿Cómo te relacionas con ellos? ¿Quién de tu hogar los cuida y cómo lo hace? ¿Tú participas en esto? ¿Cómo entran los elementos de la naturaleza al hogar? ¿Qué piensas de esto? ¿Qué sientes cuando te bañas, cuando tomas agua, cuando ves el sol, cuando ves una planta?

El barrio o comunidad zona urbana: escoge un lugar del barrio en el que puedas observar la interacción de la ciudad, los habitantes con los elementos de la naturaleza: puede ser un parque, un río, una quebrada, una construcción, un potrero, etc. ¿Cómo la ciudad (las calles, las construcciones, el cemento, los carros) interactúa con estos elementos naturales? ¿Cómo lo hacen las personas? ¿Cómo lo haces tú? ¿Qué prácticas de cuidado observas que tienen las personas? o, por el contrario, ¿cómo las personas afectan con sus acciones estos elementos? ¿Qué piensas de lo que ves?

El barrio o comunidad zona rural: escoge un lugar del barrio en el que puedas observar la interacción de los habitantes con los elementos de la naturaleza: puede ser un parque, un río, una quebrada, un potrero, etc. ¿Cómo la comunidad (las calles, las viviendas, medios de transporte) interactúa con estos elementos naturales? ¿Cómo lo hacen las personas? ¿Cómo lo haces tú? ¿Qué prácticas de cuidado observas que tienen las personas? o, por el contrario, ¿cómo las personas afectan con sus acciones estos elementos? ¿Qué piensas de lo que ves?

La escuela: observa los lugares que frecuentas, tu salón de clase: ¿Dónde están ubicadas las zonas verdes? ¿Cómo se relacionan tus compañeros con las plantas, con los árboles, con el agua, con el sol, con el clima? ¿Cómo lo haces tú? ¿Qué elementos son los que hacen que exista una relación poco armónica con la naturaleza?

Puedes anexar fotos de lo observado o representarlo mediante imágenes o dibujos para que te sirva en la socialización.

Transformando realidades: A partir de los resultados de la observación, la explicación y producción intelectual se puede proponer a los estudiantes que desarrollen un proyecto que se pueda llevar a cabo en el colegio, para armonizar la relación entre la comunidad educativa y el cuidado del medio ambiente con el propósito de identificar y transformar problemáticas contribuyendo a la relación armoniosa con el medio ambiente.

Diálogo con las ciencias naturales: Según los problemas identificados y los proyectos o propuestas diseñadas, se les indica a los estudiantes que consulten sobre el impacto de la actividad del hombre en el medio ambiente o en los ecosistemas del contexto, por ejemplo la hidroeléctrica de URRA, entre otros, de igual forma sobre malas prácticas humanas a nivel biológico, químicos y de sostenibilidad ambiental. También, podemos enriquecer lo aprendido con salidas pedagógicas, caminatas ecológicas, que faciliten comprobar de primera mano los distintos problemas ambientales e identificar tipos de ecosistemas y sus componentes y aplicar las competencias ambientales desarrolladas.

Taller 2. Plantas medicinales

Objetivos de aprendizaje:

- Identificar plantas medicinales de su entorno y su utilización ancestral, clasificándolas usando gráficos, tablas y otras representaciones.
- Proponer acciones de cuidado a las plantas, teniendo en cuenta características como medicinales y relación con el entorno

Temas: La salud, Plantas medicinales, cuidado y preservación de la flora

Motivación: introduce a los alumnos en el tema hablándoles de que en las plantas se acumula el conocimiento ancestral, o sea de las generaciones que las han observado, cuidado, cultivado, procesado y transformado en alimentos y medicinas.

Preconceptos: por medio de preguntas dirigidas se descubren los conocimientos previos que tienen los estudiantes: ¿Qué plantas medicinales conoces y cómo las usas, en qué enfermedades?- con las respuestas se construye una lista de plantas ancestrales utilizadas para la medicina

Explicación: Se explica primero enmarcados en los saberes ancestrales expuestos en la perspectiva de esta propuesta, luego se hace algunas comparaciones con las plantas medicinales de la región no indígena en relación a su obtención, cultivo, preparación, funciones, entre otros aspectos. Se procede a darles las siguientes preguntas: ¿Cuáles son las causas de que no se utilicen con mucha frecuencia las plantas medicinales hoy día? ¿Cómo se puede recuperar los saberes ancestrales sobre las plantas medicinales? con el fin de ser abordadas después de ver el video a continuación.

Video: Se les proyecta un documental: Cómo Cultivar, Transformar y aprovechar Plantas Medicinales https://www.youtube.com/watch?v=Cwe-akaYnK0

Producción intelectual: después de observar el documental se abre un espacio de producción intelectual que gira alrededor de las preguntas planteadas, para ello, se da un tiempo prudente de discusión grupal, posterior en plenaria se socializan las reflexiones.

Indagación: Cada estudiante deberá indagar con sus familiares, vecinos o allegados, en especial los más ancianos o con conocimiento de plantas, cuáles eran sus prácticas con plantas medicinales, en este sentido previamente se programa con los estudiantes el diseño de una entrevista las preguntas pueden ser las siguientes o pueden cambiar según acuerdos:

1. ¿Menciona las plantas medicinales que ancestralmente utilizan y que enfermedades trataban?
2. ¿En la actualidad todavía son usadas y donde se consiguen?
3. ¿Cómo se cultivan las plantas medicinales?
4. ¿Cómo se preparaba un remedio y como se debe tomar?
5. ¿Cómo se identifican las plantas medicinales de las que no lo son?
6. ¿De dónde obtuvo los conocimientos de las plantas medicinales?

La entrevista les permitirá:

- Identificar plantas medicinales de su entorno y su utilización ancestral, clasificándolas usando gráficos, tablas y otras representaciones.
- Reconocer remedios naturales y tratamientos ancestrales en su familia.

Esta actividad vincula a la familia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos.
Debe explicar a los estudiantes como recoger la información y si así lo desea diseñar un formato.

Transformando realidades: Con los datos obtenidos en la entrevista los estudiantes socializarán en mesa redonda haciendo uso de diapositivas, videos o carteleras, también se puede invitar a alguna de las personas entrevistadas para que compartan de primera mano el conocimiento. Durante el evento el docente debe encontrar puntos de encuentro entre los saberes ancestrales indígenas y los tradicionales de los no indígenas. Con esta actividad se pretende identificar prácticas comunes, de esta forma los niños y niñas indígenas se sentirán incluidos en el proceso. También puede salir un proyecto de cultivo de plantas medicinales donde pueda participar toda la comunidad educativa incluido los ancianos que participaron en la entrevista.

Diálogo con las ciencias naturales: Para finalizar, el docente fomenta un diálogo entre los saberes expuestos y las Ciencias Naturales y Educación Ambiental. Permitiendo una reconstrucción de saberes ancestrales en la que los hallazgos evidenciados en la cotidianidad de los estudiantes y sus familias entren en diálogo con las ciencias naturales y a partir de ahí emerjan nuevos conocimientos tanto para los estudiantes como para el docente.

Taller 3. Alimentación

Objetivos de aprendizaje:

- Identificar distintas clases de alimentos tradicionales, el origen, materia prima y proceso de su preparación.
- Asociar el cuidado de sus sistemas con una alimentación e higiene adecuadas
- Explicar el camino que siguen los alimentos en el organismo y los cambios que sufren durante el proceso de digestión desde que son ingeridos hasta que los nutrientes llegan a las células.

Temas: La nutrición.

Motivación: Introduce a los estudiantes informándoles que las prácticas alimenticias están relacionadas estrechamente entre las comunidades humanas y el entorno natural en que viven. Las plantas y algunos animales alimentan al cuerpo, para que permanezca sano, fuerte, y poder desarrollarse, pero también alimentan el espíritu de las personas y el saber de las comunidades, porque en ellas se acumula el conocimiento de múltiples generaciones que se han encargado de ir transformando en alimento todos estos recursos. Sin embargo, en el mundo cambiante hoy día estos saberes han ido cambiando y algunos desapareciendo.

Preconceptos: por medio de preguntas dirigidas se descubren los conocimientos previos que tienen los estudiantes: ¿Qué alimentos tradicionales conoces y que ingredientes lleva? ¿Cómo obtienen los productos vegetales para los alimentos? ¿Cómo obtienen los productos animales para los alimentos?- con las respuestas se construye una lista de alimentos ancestrales y los ingredientes que llevan.

Explicación: Se explica primero enmarcados en los saberes ancestrales expuestos en la perspectiva de esta propuesta, luego se hace algunas comparaciones con los alimentos tradicionales indígenas y no indígena en relación a su obtención, cultivo, preparación, funciones, entre otros aspectos. Se procede a darles las siguientes preguntas: ¿Por qué algunos alimentos ancestrales hoy día han desaparecido? ¿Cómo se puede recuperar los saberes ancestrales sobre la alimentación? con el fin de ser abordadas después de ver el video a continuación.

Video: se les muestra un video sobre un documental: Gastronomía Indígena – Herencias https://www.youtube.com/watch?v=XId32KAjtZQ

Producción intelectual: después de observar el documental se abre un espacio de producción intelectual que gira alrededor de las preguntas planteadas, para ello, se da un tiempo prudente de discusión grupal, posterior en plenaria se socializan las reflexiones.

Indagación: Cada estudiante deberá indagar con sus familiares, vecinos o allegados, en especial los más ancianos o con conocimiento de plantas y animales que hacen parte de la alimentación ancestral, cuáles eran sus prácticas con plantas y animales comestibles, en este sentido previamente se programa con los estudiantes el diseño de una entrevista las preguntas pueden ser las siguientes o pueden cambiar según acuerdos:

1. ¿Menciona los alimentos que ancestralmente hacian parte de la gastronomía?
2. ¿Cuál era sus ingredientes?
3. ¿En la actualidad cuáles se preparan?
4. ¿Cómo se cultivan las plantas de donde se obtiene alimento?
5. ¿Cómo se conseguían los animales?
6. ¿Cómo se identifican las plantas comestibles?
7. ¿denos un ejemplo de comidas ancestrales y su preparación?

La entrevista les permitirá:

- Identificar distintas clases de alimentos tradicionales, el origen, materia prima y proceso de su preparación.
- Reconocer comidas ancestrales en su familia.

Esta actividad vincula a la familia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos.
Debe explicar a los estudiantes como recoger la información y si así lo desea diseñar un formato.

Transformando realidades: Con los datos obtenidos en la entrevista los estudiantes socializarán en mesa redonda haciendo uso de diapositivas, videos o carteleras, también se puede invitar alguna de las personas entrevistadas para que compartan de primera mano el conocimiento. Durante el evento el docente debe encontrar puntos de encuentro entre los saberes ancestrales indígenas y los tradicionales de los no indígenas. Con esta actividad se pretende identificar prácticas comunes, de esta forma los niños y niñas indígenas se sentirán incluidos en el proceso. También puede salir un proyecto de emprendimiento en relación a la conformación de una empresa de dulces tradicionales o galletas, entre otros productos donde pueda participar toda la comunidad educativa incluido los ancianos que participaron en la entrevista.

Diálogo con las ciencias naturales: Para finalizar, el docente fomenta un diálogo entre los saberes expuestos y las Ciencias Naturales y Educación Ambiental. Permitiendo un reconstrucción de saberes ancestrales en la que los hallazgos evidenciados en la cotidianidad de los estudiantes y sus familias entren en diálogo con las ciencias naturales y a partir de ahí emerjan nuevos conocimientos tanto para los estudiantes como para el docente, también con el fin de lograr los objetivos de aprendizaje: asociar el cuidado de sus sistemas con una alimentación e higiene adecuadas y explicar el camino que siguen los alimentos en el organismo y los cambios que sufren durante el proceso de digestión desde que son ingeridos hasta que los nutrientes llegan a las células.

Taller 4. Chagra

Objetivos de aprendizaje:

- Comprender el proceso de crecimiento y desarrollo de los seres vivos (las plantas del huerto escolar).
- Utilizar procedimientos ancestrales para el cultivo de productos de la región.
- Reconoce algunas actividades humanas que generan impactos ambientales positivos y negativos.

Temas: Las plantas, huerto escolar.

Motivación: Contextualizar la relación entre los saberes ancestrales indígenas y lo ambiental de modo que los estudiantes generen reflexiones y motivaciones personales con la temática a tratar. Razón por la cual se propone la presentación de un video: Embera Katios - Un pueblo indígena con historia y cultura propia (https://www.youtube.com/watch?v=Y69S0MRS3N8) y formulamos preguntas generadoras relacionadas con los objetivos de aprendizaje. ¿Cómo cultivan las comunidades indígenas? ¿Qué características observas del medio ambiente donde viven los indígenas y como se diferencia del urbano dónde estamos?

Preconceptos: por medio de preguntas dirigidas se descubren los conocimientos previos que tienen los estudiantes: ¿menciona los cuidados que hay que tener con las plantas? ¿Qué tipo de plantas tienes en tu casa y como son las prácticas de sembrado? ¿Por qué crees es bueno tener plantas en casa? ¿Menciona algunas plantas de donde provienen alimentos que tú consumes en tu casa? ¿Menciona como son las prácticas de cultivo que práctican en tu casa o en la comunidad? Con las respuestas el docente realiza una síntesis en el tablero utilizando una herramienta cognitiva como: mapas conceptuales, mapas mentales, cuadros sinópticos, entre otros.

Explicación: Para desarrollar el tema inicialmente se expone un video sobre la huerta escolar: Del Huerto Escolar a la Alimentación y Salud Escolar (https://www.youtube.com/watch?v=MUZhTq7ApOs) ¿en el video como están construido el huerto escolar? ¿Qué plantas alcanzas a distinguir en el huerto escolar? ¿Por qué los niños del video utilizan materiales reciclables en el huerto escolar? ¿Para qué se utilizan los productos recolectados en el huerto escolar? ¿Menciona los beneficios a nivel ambiental y biológico de la implementación de un huerto escolar? ¿Quiénes participan en el huerto escolar? Seguido el docente hace una comparación con las Chagras que son pequeños cultivos indígenas. Posterior se hace el abordaje temático, profundizando en los procesos de fotosíntesis, germinación, de siembra, cultivo, los cuidados que requiere la planta. También se describe sobre la utilización e importancia de las chagras en la comunidad Emberá.

Producción intelectual: por medio de preguntas se verifica la producción cognitiva: ¿Cómo son las chagras y que productos siembran? ¿Por qué son importantes las chagras en la comunidad Emberá Katío? ¿Qué se necesita para hacer una chagra escolar? ¿Cómo se puede adecuar el espacio para sembrar plantas? ¿Qué plantas se pueden sembrar en la chagra escolar? ¿Cómo sería el cuidado del huerto escolar y cómo se utilizaría? Esta actividad puede ser grupal y posterior se hace una plenaria para su socialización.

Indagación: Cada estudiante deberá indagar con sus familiares, vecinos o allegados, en especial los que realizan prácticas agrícolas sobre las siguientes preguntas: ¿Cómo cree que se puede hacer un huerto escolar? ¿Qué herramientas y materiales se necesitan? ¿Qué plantas se pueden sembrar? ¿Cómo son los cuidados para tener excelentes resultados? ¿Cuáles son los tiempos desde el semillero hasta la recolecta de productos? Posterior a la recolección de los resultados los estudiantes deben diseñar una cartilla con los datos y en lo posible incluir imágenes.

Transformando realidades: El docente propone un proyecto de huerto escolar donde estén implicados los estudiantes y los padres de familia que lo deseen "es un trabajo colaborativo", para ello hay que gestionar con las directivas el espacio, herramientas, materiales entre otros requisitos. Si es exitoso se transforman realidades tanto de los estudiantes como la de sus familias. La elaboración de un huerto escolar que incluye la siembra y el cuidado de las plantas que proporcionan algún beneficio como alimentación y medicinales, trascienden las fronteras del colegio; el éxito depende del trabajo en equipo, de la motivación y creatividad de sus actores directos, de su constancia y persistencia.

Diálogo con las ciencias naturales: Este proyecto busca rescatar las prácticas ancestrales ecológicas y el cuidado de las plantas que las comunidades indígenas y no indígenas según los resultados de las indagaciones en este taller. El propósito es que los estudiantes reconozcan algunas actividades humanas que generan impactos ambientales positivos y negativos, también que propongan nuevas formas de relacionarse con su entorno, creen hábitos de cuidado de la naturaleza y entre ellos mismos; y adquieran un conocimiento teórico y práctico de la biología y el medio ambiente.

Taller 5. Memorias

Objetivos de aprendizaje:
Comprender el impacto ambiental mediante comparaciones historia y presente
Valorar los recursos naturales en torno a su cuidado, conservación y prevención de daños futuros

Temas: Medio ambiente, recursos naturales

Motivación: Por medio de la historia del origen del agua según la etnia Emberá Katio (Arbol Jenené) se introduce en el tema y se reflexiona sobre la importancia del agua para todos los seres vivos.

Preconceptos: por medio de preguntas dirigidas se descubren los conocimientos previos que tienen los estudiantes: ¿según sus creencias cual es el origen del agua? ¿Cómo era el rio Sinú en la antigüedad y como es en el presente? ¿Cómo piensas que el hombre explota los recursos naturales? Con las respuestas el docente realiza una síntesis en el tablero utilizando una herramienta cognitiva como: mapas conceptuales, mapas mentales, cuadros sinópticos, entre otros.

Explicación: Se explica que el medio ambiente guarda muchas memorias (culturales, rituales, religiosas, festividades y su estructura natural) por ejemplo una memoria del medio natural es que ancestralmente se utilizaba los ríos por los indígenas como medio de transporte y fuente de pesca abundante, hoy día esta práctica se ha disminuido por causa de la intervención del hombre cuando construyeron la represa URRA. Otra memoria son las prácticas de bailes, música, comidas, artesanías, maquillaje que también están desapareciendo pero quedan algunos conocedores que pueden transportarnos a esas memorias y rescatar algunas prácticas ancestrales.

Video: se les muestra un video: Documental wounaan taller memoria ancestral (https://www.youtube.com/watch?v=uUhd2egpSV0)

Producción intelectual: por medio de preguntas se verifica la producción cognitiva: ¿Cómo es el medio ambiente antes en las comunidades indígenas y como es hoy día? ¿Cómo son aprovechados los recursos naturales (agua, tierra, plantas, animales) en la antigüedad y en el presente? ¿Cómo crees se pueden rescatar algunas memorias de buenas prácticas ambientales? Esta actividad puede ser grupal y posterior se hace una plenaria para su socialización.

Indagación: Cada estudiante deberá indagar con sus familiares, vecinos o allegados sobre las siguientes preguntas: ¿mencionar algunas memorias ancestrales de ritos, leyendas, cultura, alimentación, artesanías, maquillajes, y cambios medioambientales? ¿Hoy día cuáles de esas memorias han tenido cambios? ¿Por qué cree que se dieron esos cambios? Posterior a la recolección de los resultados los estudiantes deben socializar los resultados ante los compañeros.

Transformando realidades: En un trabajo grupal los estudiantes organizan una feria "rescatando memorias" donde hacen muestras gastronómicas, culturales, ritos, leyendas, explotación de recursos, entre otras memorias ancestrales importantes, el docente los organiza y lo guía en el proyecto, donde se invita a la comunidad educativa para visitar las diferentes exposiciones. Se busca rescatar prácticas como la pintura corporal de los indígenas, bailes, instrumentos, artesanías y comparar estas prácticas con las del día de hoy.

Diálogo con las ciencias naturales: Este proyecto busca rescatar memorias ancestrales ecológicas, culturales, religiosas y sociales que las comunidades indígenas y no indígenas presentan según los resultados de las indagaciones en este taller. El propósito es que los estudiantes reconozcan algunas memorias que visibilicen los cambios ambientales en el tiempo ya sean positivas o negativas, también que propongan nuevas formas de relacionarse con su entorno, creen hábitos de cuidado de la naturaleza y entre ellos mismos; y adquieran un conocimiento teórico y práctico de la biología y el medio ambiente.

EJEMPLOS DE DBA QUE SE PUEDEN ENMARCAR EN LOS TALLERES

APRENDIZAJES	EVIDENCIAS
Comprende que existen distintos tipos de ecosistemas (terrestres y acuáticos) y que sus características físicas (temperatura, humedad, tipos de suelo, altitud) permiten que habiten en ellos diferentes seres vivos	• Diferencia tipos de ecosistemas (terrestres y acuáticos) correspondientes a distintas ubicaciones geográficas, para establecer sus principales características. • Explica cómo repercuten las características físicas (temperatura, humedad, tipo de suelo, altitud) de ecosistemas (acuáticos y terrestres) en la supervivencia de los organismos que allí habitan. • Propone representaciones de los ecosistemas representativos de su región, resaltando sus particularidades (especies endémicas, potencialidades ecoturísticas, entre otros.) y plantea estrategias para su conservación.

Comprende que en los seres humanos (y en muchos otros animales) la nutrición involucra el funcionamiento integrado de un conjunto de sistemas de órganos: digestivo, respiratorio y circulatorio	• Explica el camino que siguen los alimentos en el organismo y los cambios que sufren durante el proceso de digestión desde que son ingeridos hasta que los nutrientes llegan a las células. • Explica por qué cuando se hace ejercicio físico aumentan tanto la frecuencia cardiaca como la respiratoria y vincula la explicación con los procesos de obtención de energía de las células. • Explica el intercambio gaseoso que ocurre en los alvéolos pulmonares, entre la sangre y el aire, y lo relaciona con los procesos de obtención de energía de las células.
Comprende que los seres vivos (plantas y animales) tienen características comunes (se alimentan, respiran, tienen un ciclo de vida, responden al entorno) y los diferencia de los objetos inertes.	• Clasifica seres vivos (plantas y animales) de su entorno, según sus características observables (tamaño, cubierta corporal, cantidad y tipo de miembros, forma de raíz, tallo, hojas, flores y frutos) y los diferencia de los objetos inertes, a partir de criterios que tienen que ver con las características básicas de los seres vivos. • Compara características y partes de plantas y animales, utilizando instrumentos simples como la lupa para realizar observaciones. • Describe las partes de las plantas (raíz, tallo, hojas, flores y frutos), así como las de animales de su entorno, según características observables (tamaño, cubierta corporal, cantidad y tipo de miembros).

Nota. Fuente: elaboración propia (2020)

CONCLUSIONES

El trabajo cualitativo, comprensivo, interpretativo, etnográfico, realizado por los investigadores con apoyo de la comunidad y referentes visibles de la etnia Emberá Katio, permitió el diseño de una propuesta con cinco talleres que hacen énfasis en las categorías emergentes mencionadas, brindando una ruta metodológica inclusiva e intercultural. Empero, es preciso que antes de llegar a una aplicación, el docente se prepare en relación a la etnoeducación en ambientes interculturales, en concordancia al hablar de diálogo de saberes en la escuela intercultural, no solo se orienta hacia la diversidad de la cultura de estudiantes, también apunta a la diversidad cultural de los docentes, a los diferentes miembros de la comunidad educativa, a los aprendizajes, a la evaluación, en general a todo lo que compone el currículo, y todos ellos son quienes dialogarían eventualmente *(Arias, 2018).*

También, hay que resaltar otras connotaciones como las del grupo de etnógrafos, cuyas implicaciones fueron significativas por la inmersión directa en la comunidad Doza Emberá Katío, logrando una empatía, una aproximación a las experiencias, hechos y saberes ancestrales que terminaron en un análisis riguroso. Seguido se desarrollaron reflexiones las que permitieron la construcción de una propuesta desde la etnoeducación con bases en categorías emergentes, dando respuesta a la pregunta de investigación. Fue una práctica enriquecedora y rigurosa con validez científica que se presenta a la comunidad académica regional, nacional e internacional. En cuanto a los beneficios de esta investigación se da en los siguientes componentes: En los estudiantes, en contextos interculturales el presente estudio promueve la integración de saberes ancestrales sobre el medio ambiente al plan de área de Ciencias Naturales y Educación Ambiental con el fin de desarrollar procesos etnoeducativos donde los estudiantes indígenas y no indígenas se sientan implicados en la práctica, exista un trabajo en equipo, y se logre ese diálogo entre las Ciencias Naturales y las Cosmovisiones Indígenas acerca de lo ambiental. Todo esto, con el firme propósito de generar condiciones pedagógicas para que los y las estudiantes se motiven en el acto de aprehender, recrear y crear conocimientos *(Peña, 2016).*

En la escuela, su principal beneficio es en la integración de la propuesta a su currículo, teniendo presente que se diseñó incluyendo talleres didáctico/pedagógicos en ambientes etnoeducativos interculturales de Ciencias Naturales y Educación Ambiental, soportada con

la sistematización de saberes ancestrales y un método de Reflexión – Acción – Participación (RAP) para el desarrollo de la estrategia que apuntan a transformar la escuela en un espacio de formación intercultural, por lo menos en lo que se refiere a las clases de Ciencias Naturales. En lo social, este tipo de estrategias interculturales permite que los y las estudiantes estrechen nexos de armonía, amistad y promueve el trabajo en grupo, también se ven inmiscuidos los padres de familia y/o acudientes, y sobra decir los docentes y las directivas. Lo que propicia el desarrollo de competencias sociales, ciudadanas y favorece la inteligencia emocional

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aceros Hernández, D. (2019). Problemáticas alrededor del reconocimiento de la comunidad Emberá Katío como sujeto de derecho: el caso del desplazamiento por la construcción de la represa de Urrá. (Tesis de pregrado). Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá. Recuperado de http://hdl.handle.net/10554/40913

Aguado, A., & Campo, Á. (2018). Desarrollo de competencias científicas en biología con la metodología del aprendizaje basado en problemas en estudiantes de noveno grado. Revista Bio-grafía, 11(20), 67-78.

Alcaldía de Tierralta. (2019). Plan de Desarrollo 2016-2019.

Arias, F. (2018). El Diálogo de Saberes entre las Ciencias Naturales y las Cosmovisiones Indígenas acerca de la naturaleza: Una perspectiva para la educación intercultural en el Guaviare. [Tesis doctoral, Universidad Nacional de Colombia-Sede Bogotá]. http://bdigital.unal.edu.co/70182/1/tesis_Frank_%20Edisson_%20Arias.pdf

Ausubel, D. (1998). Teoría del aprendizaje significativo. Fascículos de CEIF, 1, 1-10. http://files.gersain.webnode.es/200000026-7721a781a1/Aprendizaje_significativo.pdf
Bruner, J. (1961). Aprendizaje por descubrimiento. NYE U: Iberia.

Castillo, L. (2015). Conflictos ambientales y movimientos sociales: el caso del movimiento embera katío en respuesta a la construcción de la represa Urrá (1994-2008). Memoria y sociedad, 19(39), 94-105. https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/memoysociedad/article/download/13404/10778

DANE (2019). Población Indígena de Colombia. Resultados del censo nacional de población y vivienda 2018.Recuperado de https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/grupos-etnicos/presentacion-grupos-etnicos-2019.pdf

Fresneda Páez, M. A. (2019). Evaluación y modelo pedagógico en el colegio.

González, A. (2010). Educación para la paz y la convivencia en la escuela. Publicación del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, Bogotá D.C. Enero de 2010. No. 75
Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). Metodología de la investigación. Sexta Edición. México: Editorial Mc Graw Hill

Leymonié, J. (2009). Aportes para la enseñanza de las Ciencias Naturales. Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo. Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Santiago, Chile.

Medina, M. A. G., & Cantero, C. L. (2018). Interculturalidad de las Etnias en Colombia.

Melo, N. B. (2019). Enseñanza a partir de saberes tradicionales de las comunidades de la etnia wayuu. Educación y educadores, 22(2), 237-255. https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/10198/5575

Muñoz Garzón, Z. (2018). La ciudadanía ambiental una apuesta de construcción colectiva. [Trabajo de maestría, Universidad de Ciencias Aplicadas y Ambientales] https://repository.udca.edu.co/jspui/bitstream/11158/995/1/TESIS%20MAESTRIA%20UDCA.pdf

Muñoz Rojas, T. M., Giraldo Builes, J., & López Gómez, M. del S. (2019). Mecanismos de protección de los conocimientos tradicionales: el caso de Colombia. Revista Derecho Del Estado, (43), 235-264. Recuperado de https://doi.org/10.18601/01229893.n43.09

Pozo, J. I. y Gómez, M. A. (1998). Aprender y enseñar ciencia. Del conocimiento cotidiano al conocimiento científico. (Ed. Morata, Madrid).

Peña Malagón, E. O. (2016). La RAP, estrategia para la enseñanza de los derechos humanos y el territorio. [Trabajo de maestría, Universidad Pedagógica] http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/3135/TE-19702.pdf?sequence=1

Pérez Caballero, A. J., & Mendoza, S. (2018). La inclusión de los saberes ancestrales al currículo de la Institución Educativa Técnica Agropecuaria Benkos Bioho. [Disertación doctoral, Universidad de Cartagena]. http://repositorio.unicartagena.edu.co/bitstream/handle/11227/9336/PerezA.pdf?sequence=1

Quilaqueo R., Sartorello. & Torres C. (2020). Diálogo de Saberes en Educación Intercultural en Educación Intercultural: Conflicto Epistémico en Contextos Indígenas de Chile y México. Centro de Investigación en Educación en Contexto Indígena e Intercultural / CIECII, Universidad Católica de Temuco, 2020, 224 p. https://inide.ibero.mx/assets_front/assets/libros/2020/diálogo2020.pdf

SED de Bogotá, A. M. (2014). Currículo para la excelencia académica y la formación integral. Orientaciones para el área de Ciencias Naturales. Alcaldía de Bogotá. http://www.colombiaaprende. edu. co/html/micrositios/1752/articles-349445_bogociencias_pdf. pdf.

Soler, M. G., Cárdenas, F. A., & Hernández-Pina, F. (2018). Enfoques de enseñanza y enfoques de aprendizaje: perspectivas teóricas promisorias para el desarrollo de investigaciones en educación en ciencias. Ciência & Educação (Bauru), 24(4), 993-1012. https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-73132018000400993&script=sci_arttext

Solís Morán, S. M. (2019). Estrategias de enseñanza etnoeducativas en la recuperación de la identidad cultural del pueblo afro ecuatoriano en la unidad educativa "Valle del Chota". [Trabajo de grado, Universidad Central del Ecuador]

Vallejo, F. S., & Majore, I. A. D. (2018). Los embera katio del Alto Sinú-Córdoba. Oraloteca, (9), 64-84. http://revistas.unimagdalena.edu.co/index.php/oraloteca/article/view/2901

22

UNIVERSITY PRACTITIONERS' CRITICAL REFLECTIONS FROM THE COLLABORITIVE MODEL.

REFLEXIONES CRÍTICAS DE LOS PROFESIONALES UNIVERSITARIOS DESDE EL MODELO COLABORATIVO

Luis Eduardo Heredia[1]
Monica Torres[2]
Danilo Yepez y Adriana Lara[3]
Adriana Lara-Velarde[4]

Universidad Nacional de Chimborazo
Riobamba-Ecuador

[1] Master in Teaching English as a Foreign Language - Professor at the Pedagogy of National and Foreign Languages School - https://orcid.org/0000-0002-4099-9811 - eheredia@unach.edu.ec

[2] PhD in Education Professor at the Pedagogy of National and Foreign Languages School https://orcid.org/0000-0002-2099-7245 mtorres@unach.edu.ec

[3] Master in Higher Education - Professor at the Language Center - https://orcid.org/0000-0003-0265-7797 dyepez@unach.edu.ec

ABSTRACT

This investigation aimed to report University practitioners' critical reflections generated from Gosling's third POT model to raise awareness of institutional authorities and educationalists on the importance of consolidating POT programs on a regular basis. This qualitative case study was conducted with a sample of fourteen instructors currently working in a Public University situated in the Ecuadorian highlands. This group of academic practitioners was divided into pairs so that seven subgroups resulted from this division. Each subgroup worked firstly on the collaborative model process, which contemplated observation forms; then, they executed critical reflections; this data was gathered in collaborative expository essays and encapsulated in this manuscript. The obtained results disclose a high proclivity towards ongoing professional development, said differently; there is a considerable desire on the part of our participants to cultivate a teaching evaluation philosophy on a rolling basis. In general, this study had a positive repercussion on those involved due to its substantial interchangeable reflections.

KEYWORDS: Critical Reflections, Evaluation Culture, POT (Peer Observation of Teaching)

RESUMEN

Esta investigación tuvo como objetivo reportar las reflexiones críticas de profesionales universitarios generadas a partir del tercer modelo POT de Gosling, a fin de concientizar a las autoridades institucionales y educadores sobre la importancia de consolidar programas POT de forma regular. Este estudio de caso cualitativo se realizó con una muestra de catorce instructores que actualmente trabajan en una Universidad Pública ubicada en la sierra ecuatoriana. Este grupo de profesionales académicos fue dividido en pares, de modo que siete subgrupos fueron el resultado de esta división. Cada subgrupo trabajó en primer lugar en el proceso del modelo colaborativo, que contempló formas de observación; luego, ejecutaron reflexiones críticas; estos datos se recopilaron en ensayos expositivos colaborativos y se resumieron en este manuscrito. Los resultados obtenidos revelan una alta propensión al desarrollo profesional continuo, dicho de otra manera; Existe un deseo considerable por parte de nuestros participantes de cultivar una filosofía de evaluación de la enseñanza de manera continua. En general, este estudio tuvo una repercusión positiva en los involucrados debido a sus reflexiones sustanciales intercambiables.

PALABRAS CLAVE: Reflexiones Críticas, Cultura Evaluativa, POT (Peer Observation of Teaching)

INTRODUCTION

The deficiency to be examined in this paper is possibly one of the most preoccupying problems in some Ecuadorian Public Universities due to the infringement of ethical parameters in the instructors' internal evaluation. The employed evaluation procedure in Public and Private cases consists of Self-evaluation, Hetero-evaluation, and Co-evaluation (Almuiñas & Galarza, 2013, p. 92).

The Self-evaluation refers to practitioners rating their academic performance through a particular and well-designed scale. The Hetero-evaluation is oriented to Academic authorities who render a score to the professorship based on fixed accomplishments planned over a particular time. In the co-evaluation, students and University instructors assign a score to any practitioner, randomly selected by an Institutional IT system.

Somehow the self-evaluation and the hetero-evaluation are appropriately done in the University

where this study was carried out. Nonetheless, the Co-evaluation refrains from being complete and reliable because of some instructors' fear of being judged. Furthermore, the Co-evaluation rating scale, despite the fact it compulsorily adheres to either practitioners and students at the end of a school year, only the apprentices can evaluate the professorship adequately due to the face-to-face interaction along a semester.

As to the practitioners, they must rate other co-workers' teaching performance without having attended at least once to one of their classes; this provokes discomfort in the University Instructors as they frequently receive scores they do not deserve. Appraising instructors' academic performance without in-situ observation is a severe ethical issue which firstly impacts their confidence, and then on the institutional prestige; therefore, the peer co-evaluation must be a public affair embedded not only in national policies but also in institutional regulation policies (Motallebzadeh, Hosseinnia & Domskey, 2017, p. 11).

To counteract the ethical issues of teaching co-evaluation, peer observation of teaching programs (POT) has been implanted in higher education, with more emphasis on the United Kingdom and Australia (Gosling, 2014, p. 16). These programs are a well-established method for evaluating and enhancing teaching quality in many higher education disciplines and are an important component of overall peer review of teaching.

The reviewer's interest relates to POT for Clinical Educators. In healthcare teaching including medicine, nursing, and pharmacy, there is sound evidence that well-designed and conducted POT programs, with adequate evaluative ethical parameters as well as the corresponding financial aid of Universities, are effective in enhancing teaching quality and teacher development (Aburahma & Mohamed, 2017; Buchanan & Parry, 2018; Cunningham & Lynch, 2016; Eva et al., 2016; Garcia, James, Bischof & Baroffio, 2017; Richard, Lillie, Mathias & McFarlane, 2019). The feedback generated by well-conducted POT sessions promotes observee' self-reflection and development (Dos Santos, 2017; Grainger, Crimmins & Burton, 2016; Jones & Gallen, 2016).

According to Gosling (2002), there are three types of POT models. The first is an evaluation model which involves assessment by a senior member of staff with the outcome being used for appraisal, promotion, and quality assurance (Beckman, Lee, Rohren & Pankratz, 2003). The second is a developmental model which involves an educationally-trained observer with the aim of enhancing the observee's teaching practice (McMahon, Barrett & O'Neil, 2007). The third and last is a peer-review or collaborative model which involves two teaching colleagues of equivalent experience and standing reviewing each other's teaching sessions and providing reciprocal, formative feedback (Bennett & Barp, 2008).

Gosling (2002) also points out that when Educational Institutions have no expertise in POT programs, they should initiate a pilot exploration with the most straightforward POT program, which is the collaborative model (p, 2). This decision is of utmost importance because if the observers are senior in a hierarchy to those observed, then issues of inequality and lack of mutuality can undermine the process (McDaniel et al., 2019; Kuhlman & Serrano, 2017; Reyes-Chua, Remollo-Mack & Viloria, 2019).

The collaborative model seeks then to improve and stimulate teaching through dialogue and mutual reflection between two specialists with no, or limited content or subject experience, but always highlighting the essential points of observee's class and the possible aspects for professional development (Yiend, Weller & Kinchin, 2014, p. 466). So that the observeee's teaching weaknesses have to be highly estimated at early stages; in doing so, a culture of acceptance for more complex POT programs will be eventually achieved, and thus collapsing the idea that the POT programs are invasive and punitive (Harvey, 2005; Hyland et al., 2018).

In any of the three aforementioned models, the POT process always begins with an episode of pre-observation, observation, post-observation, and the development of a formal report where the two involved instructors state their critical reflections (O'leary, 2020, p. 160). The critical reflections report, hence, summarizes the early stages with a final joint verbal accordance between the observer and the observee; in most cases, this protocol ends only with such oral agreement, but it should also be materialized in reflective write-ups as evidence to strengthen future POT experiences in the same institution (Hamilton, 2018; O'Leary & Wood, 2017; UCU, 2013).

The most prominent items to be embodied in the critical reflection report are formative feedback on teaching content. Style or delivery of the teaching session about aspects that could benefit the observee from the review or subsequent reflection. Provision of concrete suggestions or general ideas for alternative approaches. Real desire to implement changes - or actively decide not to implement changes for specific reasons -, or participate in additional reflection as a direct result of the observation exercise (Santos & Miguel, 2016; Tenenberg, 2016).

So far, the reviewed literature outlines significant advantages of professional development which practitioners and consequently Universities can obtain from POT programs; however, the majority of this scientific literature is framed within the context of developed countries where the indefatigable sum of POT experiences has allowed its stakeholders to cultivate a satisfactory evaluation philosophy. In Ecuador, despite the regulations made by the state to safeguard the teaching co-evaluation in higher education, such philosophy has not entirely been achieved as there is a sensation that POT programs pretend to assault the academic freedom of University professorship (Aranda, 2013; Fajardo-Dack, 2016).

Incredibly such sensation is perceivable in the University where this study took place. That is why we believe it appropriate to examine Gosling's third POT model through this pilot project to move gradually towards more complex POT models, and thus reaching an inner thriving evaluation culture, just as foreign Universities. With this antecedent, we were interested in understanding the extent to which our participants perceive the in-situ collaborative model as an effective tool for professional development.

The statement above was fundamentally the initiative to begin this study with a group of University practitioners currently working in a Public University. This paper aimed to report their critical reflections generated from the collaborative model in order to raise awareness of institutional authorities, and educationalists on the importance of consolidating POT programs on a regular basis. Besides, the findings of this study provide school authorities with practical suggestions for creating in-house POT training programs, additionally to enact in other faculties a POT manual that emerged as a result of this inquiry.

METHODOLOGY AND PARTICIPANTS

Design

Before carrying out any research study, it is prudent to expose how the researcher's conception of the nature of reality and the nature of knowledge affected how the research was designed and conducted (Guba & Lincoln, 1994). That is why, at an ontological level, we adhered to relativism, that is, as researchers, we assumed there are multiple realities which contemplated each member's experience as pertinent. Due to our relativist assumption, we considered this study's epistemological dimension as a variant construction that our participants assembled based on their own views, experience, and beliefs.

At a methodological level, this investigation was focused on the qualitative non-experimental paradigm, with transversal design and exploratory scope. The decision for framing this study within the qualitative paradigm was because it seeks to understand the perspective of the participants about the phenomena that surround them, to deepen their experiences, perspectives, opinions, and meanings, in other words, the way that the participants subjectively perceive their reality (Bryman, 2012).

Given the qualitative nature of the design, and considering that we desired to learn more from the collaborative model in the Ecuadorian context, an intrinsic case study was used as a method to examine and comprehend the problem in question (Stake, 1995). This type of case study was adopted because we first wanted to explore the acceptance, or the rejection for the collaborative model by our participants, to then, based on that, escalate in the future onto more complex POT experiences.

Sampling and recruitment of participants.

The population we intentionally selected consisted of fourteen University practitioners currently working in the Pedagogy of National and International Languages School of the Faculty of Education of a Public University located in Riobamba, Ecuador. The instructors possess different teaching qualifications such as Master's in Psychology, Mater's in Computer Science, Master's in Applied Linguistics, Master's in Teaching English as a Foreign Language, Ph. D. in Education, and Ph.D.'s in Economics.

All of the participants were full-time instructors of the site with more than five years of teaching experience, working in subjects such as Educational Psychology, Educational Informatics, Contrastive and Descriptive Linguistics, Language and Culture, Didactics, and Educational Statistics. The fourteen instructors have not previously been part of POT experiences so that they were randomly paired up by accounting the mutual benefits for both peers, which can be obtained from the collaborative model, rather than the academic rank between Masters or PhDs. The pairing of our population resulted in seven working groups expected to conduct the peer review procedure at least once in each other's class.

Data collection

The peer review procedure consisted of revising academic peers' teaching performance for two full hours, a hundred twenty minutes overall, with the help of observation forms, to then proceed with a critical reflection report. Before applying the data collection instruments, the suggestions made by the consulted literature review concerning the socialization protocol with those involved in the collaborative model were followed. In the socialization, the steps to be chased were explained. The professorship, selected as the population, was informed in a briefing that the whole process was to be fragmented into two essential parts.

The first part embraced the process of pre-observation, observation, and post-observation through the observation forms mentioned above. These forms were elaborated based on the consultation of updated scientific literature regarding the collaborative model, plus previous personal experiences shared in working meetings with the research team. Moreover, they were elaborated using tools that report identifiable responses with demographic information, followed by an evaluative perception scale, which enabled the observer to revise the observee's lesson steps coherently.

The second part consisted of clustering the data of the observation forms into the reciprocal peer reflection report; in other words, at the end of the class, the selected pairs were immediately

expected to assemble a critical revision based on the pre-observation, observation, and post-observation, to then depict verbal accordance in thoughtful write-ups. These written reports aimed to highlight professional improvements rather than emitting detrimental judgments towards the employed teaching methods. Besides, they contained recognizable data of the observers and observees connected to the structure of collaborative expository essays. The essays' information was coded with anonymity and confidentiality. In this regard, the letter E, which means Educationalist, was the employed code to label our participants, followed by a number.

Data analysis

The data of seven collaborative expository essays, the final product of the critical reflection effectuated by seven work teams, were coded by the research team considering the organizational information criteria suggested by (Creswell, 2012), with regard to the analysis and interpretation of the qualitative paradigm. To this end, this information was first separated in multiple codes in accordance with the parameters of the literature review, observation forms, and data itself; after that, redundant codes were eliminated; then, these codes were synthesized in five major categories endorsed by quotes.

Triangulation .

Last but not least, in order to reduce our perceptual bias and to assure the trustworthiness and authenticity of our information analysis, within-method triangulation was used. This kind of triangulation permitted to fuse, inside the research issue at different times, more than one type of data-gathering instrument. In this sense, the data from the first instrument were analyzed separately by two researchers and then were condensed within the second one as a way to substantiate findings by the other two; in other words, the data of the observation forms were the starting point to create, validate, and corroborate the critical reflections with its categories.

Ethical considerations .

Finally, it is worth saying that all our collaborators were willing to volunteer this study with the best enthusiasm. Furthermore, before the execution of this inquiry, we elaborated informed consent forms pursuing the Belmont report with regard to the protection of human subjects of research. Such form contained the nature of the research, the purpose and benefit of the study, data collection steps, analysis management, treatment of data if any participant abandoned the project, and contact numbers of the project manager.

RESULTS AND DISCUSSION.

The following section summarizes the extent to which our participants perceived the in-situ collaborative model as an effective tool for professional development.

Compliance with the Pedagogical Model.

The University, where this investigation took place, currently offers a high-quality education focused on the well-known competency-based approach. This model is concerned with developing complex skills that allow students to think and act in various fields. Many times, in traditional education, students go to University and take different obligatory subjects without realizing the value thereof. The competency-based approach, then, seeks to improve the coordination in the training of students' results.

Decisions are made in collegiality, and the responsibility for training is distributed equally among the actors. This responsibility leads them to think of the activities in different terms because now it is not only too crucial whether the students learned the contents of each subject, but also when and how pupils employ the contents to solve situations in their professional world. This combination serves to develop superior cognitive abilities, such as analysis, critical thinking, creativity, scientific judgment, and to favor the development of affective aspects, such as values, attitudes, leadership skills, among others. In essence, what the competency-based approach looks for is not only the development of complex cognitive abilities on students but also the humanistic axiological component. In this sense, the reciprocal critical reflection has provoked these perceptions in **E3** and **E4**.

> During the observation, it was possible to verify that the professor's objectives are aligned with the university's pedagogical model. This alignment allows students to improve their abilities for the development of the curricular project. Overall, I enjoyed being part of this process (Essay extract with E3).
>
> The used methods and techniques are perceived to be the most appropriate to achieve the objectives, such as project-based learning, document review techniques, analysis, and synthesis. In the end, I think this process can contribute to strengthening our weaknesses as Educators (Essay extract with E4).
>
> In the quote above, it is observed a massive acceptance towards the co-evaluation process. Similarly, the compliance of the University pedagogical model regarding cognitive competence is witnessed. In this regard, it can be noticed that the teaching methods and techniques employed by the host professor are not centered on the traditional approaches such as repetition or memorization. Conversely, they are framed on the new educational trends that make apprentices decompose and group information.
>
> The reinforcement of these two components is crucial to verify whether or not students have developed their careers' cognitive competencies. The development of academic competency is imperative, but it is also significant to work on the most challenging and invisible side of competencies. This side is the axiological element dealing with students' self-image, traits of personality, and educational motives.
>
> These three characteristics predict the intellectual abilities of students. To put it another way, their personality, self-image, and educational motives determine the academic performance towards an essay, a project, class-works, etc. (Estévez-Nenniger, 2016). The reciprocal critical reflection has also allowed the team conformed by E7 and E8 to detect a shortcoming in the axiological dimension. Indeed, they have noticed that the lack of students' academic commitment is negatively interfering with the teaching-learning process. To this regard, they sustained as follows:
>
> Although the teaching and learning process was well organized in terms of methodology, students' behavior still hinders it. It is perceivable that students have not yet assumed their role (Essay extract with E8).

I was capable of noticing that the students' lack of interest hinders the established processes, and although, as educators, we might say that this is not our business, indeed, it is because our

pedagogical model demands to reinforce the axiology of our students (Essay extract with E7). The deficiency of students' lack of interest is one of the multiple negative aspects of what the collaborative model may bring to light. To this effect, through the reciprocal critical reflection, and based on professional experience, academic pairs can come up with and share specific pedagogical strategies that promote the stimulation of students' axiological dimension. The control of students' discipline in educational settings is always an issue, especially for novice professors. Professors decide whether or not they employ old-fashioned pedagogical techniques to control the discipline of students.

However, in the 21st century, the anachronistic techniques, beyond disciplining student's behavior, can cause frustrations that do not allow an adequate solidification of their learning (De Miguel, 2005, p. 23). In short, the critical reflection will always be the perfect opportunity for the actors involved to improve their educational praxis. Undeniably, this process has allowed the participants to develop an in-depth understanding of their abilities, as well as mistakes. Admittedly, this appreciation will eventually take them to improve their teaching and learning process.

Ethical Issues

Professional ethics is currently utilized widely in seminars, universities, or work centers, for professionals from various areas. The definition of professional ethics has been traditionally nourished by professional deontology or also known as a code of conduct. On the one hand, professional ethics refers to personal consciousness, while deontology adopts a role as an action model in a community.

When we refer to a particular profession, then, we can speak of the existence of specific ethics and deontology. The first could focus on determining and outlining the good of a particular profession, and deontology, on the other hand, would focus on defining what the specific obligations of each activity are. The definitions revolving around professional ethics and professional deontology are not contemporary.

These definitions can indeed be located in the different epochs of humanity, such as ancient Greece, specifically in the Oath of Hippocrates in the medical field. Later on, in Thomas Aquinas' Aristotelian ethics, Luther's ethics, the quantitative and qualitative Utilitarianism of Bentham and John Stuart Mill, Kant's categorical imperatives, etc. Nowadays, these concepts have been adapted to the postmodernism phenomenon, which indicates that ethics should not be understood with moral lessons (De Sousa, 2015; Dussel, 2017; Morin, 2007).

Under this light, professional ethics and professional deontology today have been reinterpreted to such an extent that there are medics in favor of abortion, journalists making up information, judges supporting corruption, or even University authorities dismissing the ethical parameters of a teaching co-evaluation despite the regulations of the state. Should the above definitions then be separated from morality? The response is negative because ethics and deontology imply moral obligations (Naranjo, 2019).

The analysis above was corroborated by E11 and E12, who tacitly adduced that the government action model regarding the co-evaluation process is not being attained adequately by the personal consciousness of institutional authorities. To this respect, they sustained as follows:

> Unfortunately, from my perspective, the co-evaluation and the hetero-evaluation do not meet the objectives thereof; in fact, there is no responsibility and professional ethics on the part of the personnel who evaluate this process . (Essay extract with

E11).

> There is a grave ethical issue in the institutional evaluation. In fact, teaching co-evaluation is purely subjective. It does not involve in-situ observation. I receive unfair scores, and that discredits my academic performance (Essay extract with E12).

The previous testimonies are in line with the postulates of professional deontology, which are seen as a manual compiling the moral obligations that those who carry out a job have to respect, that is, in the context presented by E11 and E12, what University authorities must do or avoid according to the governmental action model. Although the professional deontology might be inferred as a mandatory action model which regulates individuals' moral sympathy for them to be professionally ethical, this is not true because professional ethics is not enforceable (Filip, Saheba, Wick & Amir Radfar, 2016).

Professional ethics is associated with individuals' moral sympathy, and fortunately, moral sympathy cannot be imposed because, in imposing it on others, what we do is to diminish it (Smith, 1759). How then to achieve a spontaneous moral sympathy in this institution's professional ethics, if professional deontology cannot be imposed? The answer focuses on the wellness, interests, and needs of others.

Higher education institutions pursue goals for a general academic community, and not for a determined group so that looking after the common academic sake of others should be the sympathetic moral purpose of all educational actors, particularly that of the authorities. Feeling what the other feels will help understand that scores, without evaluative criteria, demotivate, and discredit institutional prestige.

Overall, the critical reflection executed by this academic pair has engendered critical awareness for their professional development, so much so that they have honestly criticized the lack of academic seriousness in their teaching co-evaluation. To this regard, the academic community should not see these perceptions as prejudicial or threatening; conversely, it is the perfect opportunity to apply continuous improvements for the institution's sake.

The insights of E11 and E12 have certainly added nuance of strength to this institution's ethics and deontology. Hopefully, in order to avoid more evaluative speculations, authorities will take into account validated POT instruments or the co-evaluation manual that emerged as a result of this investigation.

Evaluative Culture

Presently, Ecuadorian universities are immersed in an ongoing evaluation system. This process is conducted by CACES - Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior -. The Higher Education Quality Assurance Council aims to take care of the Ecuadorian educational quality of public and private higher institutions. Before CACES intervenes in Ecuadorian universities' educational processes, there was an incredible dissidence (Martínez, Tobón & Romero, 2017, p. 81). Somehow, dissent from opponents for this process has calmed down; however, some educationalists still oppose it because they believe that the evaluation by external entities assaults the University autonomy.

The culture of educational evaluation is tough to reach and even more so when there is no academic commitment from those involved either because of simple dissidence or fear. In recent years, relentless endogenous academic audits have contributed to change this perception

in administrative staff, students, practitioners, authorities, and other actors. However, the ostensible fear persists not only in the students but also in any person involved. The evaluation processes generate fears. That is why certain evaluation initiatives are held back. In support of this, the testimony of E1 and E2 is presented.

From pedagogical practice, the evaluation process has been conceived as an experience that frightens most practitioners. Thus, many teaching staff members would disagree that someone else visits their class (Essay extract with E2).

The evaluation process is intended to be changed by implementing the Peer Co-evaluation as it allows practitioners to seek alternatives for improvement through this process; however, the nerves to be judged are still present (Essay extract with E1).

It is noteworthy in the chunk above that this team has experienced the fear towards evaluation. Nevertheless, they are aware of the benefits of it. The evaluation culture is conformed with the sum of past experiences. In other words, it is necessary to have tested good and bad evaluation instruments, competences and incompetence of those who carried out the evaluation processes, the training of evaluators, and the criteria to make decisions (Drew et al., 2017).

The evaluation culture is also constructed by any individual in the academic community subjectively, so that the more exposure individuals have to the evaluation process, the better they will accept it. Directly, this statement is authenticated by E1 and E2. This academic pair has upgraded their evaluative perception indeed.

Although this process is new for them, they acknowledge the possible academic improvements to be found in it. In speaking of evaluation culture, it is also necessary to differentiate between existing and desirable cultures (Contreras, 2018, p. 85). In this regard, the group made up of E9, and E10 said that the existing evaluation culture of this University has stopped from belittling the initiatives of evaluation. It means that there is a desirable culture to implement changes in terms of constant monitoring of the teaching practice. In this connection, this work team declared as follows:

Today, evaluation has resurfaced, increasing its interest in this process. All educational actors seem to realize the need to evaluate and be evaluated. There is still a bit of dissent; however, this POT experience has been gratifying (Essay extract with E9).

All participants in the educational process must acquire a will to walk towards a new paradigm, where the co-evaluation is not seen as an instrument of punishment or persecution, but rather as an opportunity to improve our mistakes (Essay extract with E10).

The fragment above is assuredly impressive. The very fact that this collaborative model is no longer perceived as a punishment, but rather as an educational improvement, is a tremendous advancement in this University. It can be observed that there is a huge desire to move towards academic progress, but to get there, it is essential, in anticipation, to comply with some evaluative protocols as the one suggested above. These protocols can modify the mindset of educational actors in the long run.

Evaluation indeed has the power to positively influence education, but for that to happen, it is necessary to prioritize pedagogical and formative functions rather than bureaucratic control (Wingrove, Hammersley, Clarke & Chester, 2018, p. 8). Functional evaluation, well understood, can become a master key that opens new and broader horizons towards an authentic evaluation culture. The first step has been taken, but there is still a lot to do. The Ecuadorian educational

public evaluation has not yet reached its peak; that is why it has to be reinforced along the way; by doing so, the educational quality will be heightened, and with this, it can position itself in a plausible international ranking.

Shared Learning Experiences

POT programs provide plenty of opportunities for its actors to grow up professionally. Being inside this process enables participants to place themselves in front of a mirror as observer and observee. In observing, an educationalist can scrutinize the other's strategies and propose better teaching alternatives. Conversely, in being observed, the practitioner can listen to someone's experience, with the same objectives, challenges, and concerns, but from a different perspective (Barnard et al., 2015, p. 34). This process is very enriching, loaded by academic growth, and oriented to open closed minds reluctant to scholarly progress.

This process does not involve judging the other's class but to learn in a symbiotic way. Thus it is the feedback, guided by an observation form and professional experience that permits to increase the effectiveness of teaching (Dos Santos, 2016, p. 43). There is generally some level of apprehension associated with having a colleague watching a teaching session; however, beyond this intimidation, participants overcome this psychological obstacle in noticing that POT aims to share learning experiences rather than reporting numerical values to a punitive department. This fact was confirmed by E13 and E14 as follows:

> In the development of peer observation, we could notice that an aspect that we consider to be the most relevant within professional development emerged. In this regard, we ascertained that we were able to receive experiential learning beyond the established guidelines. We were able to discover the capacity that each teacher has in the way of applying the different techniques and methods. It was very gratifying to share learning experiences (Essay extract with E13).
> I was capable of sensing that the teacher has a wealth of knowledge and stored experiences that should be shared despite criticism and evaluation. In other words, the door must be opened for uninhibited participation and respectful reception. In this sense, modalities of essays, videos (which would even serve as self-criticism), conferences, talks, conversations that can start in pairs and then continue expanding the coverage, can be established. In short, we must learn to learn from the practices of the companions (Essay extract with E14).

Mutual evidential learning is seen in the chunk above. This academic team gives faith to the multitude of advantages which can be obtained from the critical reflection process. They also recognize the immense and hidden intellectual capacity of scholars, and the potential triumphs to be achieved if the insights of the professorship regarding POT programs keep going the same course.

This critical reflection has served this duo to leave the spectrum of evaluative anxiety aside and display a well-received acceptance for this study, which employed a peer allocation disregarding academic ranks. The educational peer observation at the tertiary level by colleagues is not yet common in the world; that is why every single process must be carefully examined (Lomas & Kinchin, 2006, p. 212).

Even though some POT programs employ affinity to diminish anxiety among participants, it has been said that this affinity may provoke a lack of objectivity in the evaluation as comments or

suggestions can be very positive due to an active friendship between the observer and observee (Randall & Thornton, 2001, p. 20). However, it would be interesting to review how much this affirmation has varied over time in other cultures; Can feedback be ethically concise with active friendship? In any case, more non-affinity shared learning experiences must be explored; thus, by the time POT takes place, the evaluative anxiety will have lessened; as a result, more tolerance for POT programs will be attested.

Critical Thinking.

Today much is said about critical thinking in Ecuadorian higher education. De facto, the diverse curriculums of public higher education have, in it, the desired graduation profile with the ingredient of critical thinking. Critical thinking is the capacity manifested by the human being to analyze and evaluate the extant information regarding a particular topic, trying to clarify the veracity of the foretold information and to reach a justified idea about it, ignoring possible external biases (Vieira & Tenreiro, 2016, p. 665). Moreover, having critical thinking implies consistency and objectivity when analyzing information.

The definition is clear enough to figure out that critical thinking must hold a solid foundation on pillars hard to bring down by haunting arguments (Huber & Kuncel, 2016, p. 3). These pillars encompass precise bases such as reflective ability, skills to doubt things, motivation, so forth. Nonetheless, one of the most transgressed bases is the classical logic that helps to discard contradictory elements in an individual's speech so that without classical logic, there is no critical thinking. In this vein, E5 and E6 exposed as follows:

> The observed classes have a direct relationship with creating spaces for debate and creating people with a critical sense. This element stands out above the rest of the subjects due to the intense argumentative activity that the educator and students need to get the best result (Essay extract with E5).
>
> The classical logic took place during the class to clarify contradictory discourses from the literature presented to students. A discussion about comparisons of logic among cultures also gave rise to the conclusion that, for being censorious, it is compulsory to resort to the classical logic (Essay extract with E6).

In the chunk above, interesting matters are observed. The debate guided the classes of this academic pair, and with this, the critical sense of students was stimulated. E5 and E6 also had the chance to find out profound classical logic issues in their critical reflection. Irrefutably, the critical reflection has been pretty remarkable for this academic team. Indeed, they have nurtured each other academically by elucidating the real meaning of critical thinking.

The dimension of critical thinking must be free of contradictions. In this regard, investigations ascertain that the logic, the principal component of this dimension, is absolute for all cultures of the world (Ascher, 2018; Naranjo & Naranjo, 2020; Wang, 2016). The classical logic relies on mathematics; hence, there is no truth outside of it. Mathematics even gallops in the speech of people; for example, it cannot rain and rains at the same time in the corner of my house; this declaration is a contradiction per se so that those attempts to make people believe that logic should not pursue coherent static parameters must be demonized in academia.

In short, the reciprocal critical reflection has been of total satisfaction for E5 and E6. This reciprocal critical reflection has helped them create debate spaces that analyze the truth as a static end, and not as a manipulable means. In other words, experiential learning has once

again been perceived.

This investigation aimed to report Univrsity practitioners' critical reflections generated from the collaborative model, to raise awareness of institutional authorities and educationalists on the importance of consolidating POT programs on a regular basis. This objective was investigated with the help of a single research question, which led us to figure out the degree of our participants' acceptance and significance towards the proposed POT model. The data of their critical reflections have revealed interesting findings.

Despite the initial anxiety experienced by the involved professorship, these findings in the foreground refer to the discovery of an endless number of hidden teaching methodologies and deep debates that were inspected and shared during critical reflection. Moreover, the findings reaffirm in academic authorities the commitment to professional development, so that the desire to implement POT programs more frequently by those involved is present.

Conclusively, this small-scale study's findings have corroborated the consulted literature regarding the empowerment of a new enhanced teaching vision in practitioners via POT programs. However, there are still some loose ends which must be addressed with great prudence and sanity in our territory. These loose ends have to do with the compliance of governmental public policies in relation to co-evaluation treatment in higher education. Incredibly, we found no reluctance in our participants for the collaborative model but rather disinterest in school administrators for the fulfillment of such public policies through POT programs.

Although the reciprocal critical reflection conducted by our participants was well received and constructive in terms of professional and mutual development, this reflection also questioned the lack of observation experience among our practitioners. This absence of expertise is somewhat associated with the foretold indifference; however, we do not disclaim our responsibility for not having enforced a flawless observation training with our teaching staff in the briefing. In any event, the observation experience can be improved substantially with the help of the educational authorities' legal endorsement, financial incentives, and with the implementation of more POT experiences.

Results of this study have unquestionably demonstrated that despite the selflessness of institutional authorities for POT programs, there is a gigantic desire on the part of participants to cultivate a teaching evaluation philosophy on a regular basis so that this study is an additional contribution to keep fortifying the evaluation culture of this establishment. Furthermore, these results provide other researchers with useful implications about record book tools to construct the critical reflection stage. On this occasion, collaborative expository essays have portrayed our participants' perceptions; nevertheless, further studies are needed to investigate other tools such as daily logbooks, voice recordings, or even video recordings.

Lastly, we are mindful that there have been two main limitations. One of them embarks on the initial allocation of peers without emphasis on academic ranks or hierarchies. Although the used pairing indeed reduced anxiety between colleagues, there is a risk that such allocation has provoked an inadequate provision of feedback as hierarchies appear to be naturally manifested in social groups; therefore, future research should consider an intentional allocation by academic rank so that their results can be compared with the result of this study. The other limitation has been that the proposed process only consisted of one observation session. These sessions were organized this way because of practitioners' schedules; hence, new investigators should consider this drawback before undertaking a similar study.

REFERENCES

Aburahma, M. H., & Mohamed, H. M. (2017). Peer teaching as an educational tool in pharmacy schools; fruitful or futile. Currents in Pharmacy Teaching and Learning, 9(6), 1170-1179. https://doi.org/10.1016/j.cptl.2017.07.026

Almuiñas, J. L., & Galarza, J. (2013). La evaluación del desempeño del docente universitario: experiencias institucionales y nacionales. [The evaluation of the performance of the university professors: institutional and national experiences.] Guayaquil. Ecuador: Senefelder.

Aranda, A. (2013). La evaluación de desempeño del docente universitario: una visión desde la experiencia ecuatoriana. In Almuiñas & Galarza. La evaluación del desempeño del docente universitario: experiencias institucionales y nacionales. (pg. 99-122). Guayaquil. Ecuador: Senefelder.

Ascher, M. (2018). Mathematics elsewhere: An exploration of ideas across cultures. New Jersey: Princeton University Press.

Barnard, A., Nash, R., McEvoy, K., Shannon, S., Waters, C., Rochester, S., & Bolt, S. (2015). LeaD-in: a cultural change model for peer review of teaching in higher education. Higher Education Research & Development, 34(1), 30-44. doi.org/10.1080/07294360.2014.935931

Beckman, T. J., Lee, M. C., Rohren, C. H., & Pankratz, V. S. (2003). Evaluating an instrument for the peer review of inpatient teaching. Medical Teacher, 25(2), 131-135. https://doi.org/10.1080/0142159031000092508

Bennett, S., & Barp, D. (2008). Peer observation – a case for doing it online. Teaching in Higher Education, 13(5), 559-570. https://doi.org/10.1080/13562510802334871

Bryman, A. (2012). Social Research Methods. (4th Ed.). Oxford, England: Oxford University Press.
Buchanan, J. A., & Parry, D. (2018). Engagement with peer observation of teaching by a dental school faculty in the United Kingdom. European Journal of Dental Education, 23(1), 42-53. https://doi.org/10.1111/eje.12391

Contreras, G. A. (2018). Retroalimentación por Pares en la Docencia Universitaria. Una Alternativa de Evaluación Formativa. [Peer Feedback in University Teaching. A Formative Assessment Alternative.] Formación universitaria, 11(4), 83-94. doi.org/10.4067/s0718-50062018000400083
Creswell, J. (2012). Analyzing and Interpreting Qualitative Data. Educational Research. Planning, Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research. (pp. 236-264). Pearson. Boston, MA.

Cunningham, I. M., & Lynch, C. D. (2016). Peer review of teaching in UK dental schools. Is it happening? How successful is it? British Dental Journal, 220(12), 645-649. https://doi.org/10.1038/sj.bdj.2016.450

De Sousa, B. (2015). Epistemologies of the South: Justice against epistemicide. New York: Routledge.

Dos Santos, L. M. (2016). Foreign Language Teachers' Professional Development through Peer Observation Programme. English Language Teaching, 9(10), 39-46. doi.org/10.5539/elt.v9n10p39

Dos Santos, L. M. (2017). How Do Teachers Make Sense of Peer Observation Professional Development in an Urban School. International Education Studies, 10(1), 255-265. doi:10.5539/ies.v10n1p255

De Miguel, M. (2005). Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior. [Teaching modalities focused on the development of competences. Guidelines to promote methodological change in the European Higher Education Area]. Oviedo (Asturias): Ediciones de la Universidad de Oviedo.

Drew, S., Phelan, L., Lindsay, K., Carbone, A., Ross, B., Wood, K., & Cottman, C. (2017). Formative observation of teaching: focusing peer assistance on teachers' developmental goals. Assessment & Evaluation in Higher Education, 42(6), 914-929. doi.org/10.1080/02602938.2016.1209733

Dussel, E. (2017). Filosofías del sur. [Philosophies of the south.] Mexico: Ediciones AKAL.
Estévez-Nenninger, E. H. (2016). Enfoque por competencias: Problemáticas didácticas que enfrentan el profesorado. [Competency-based approach: Didactic problems faced by teachers.] Revista Electrónica Educare, 20(1), 507-518. doi.org/10.15359/ree.20-1.25

Eva, K. W., Bordage, G., Campbell, C., Galbraith, R., Ginsburg, S., Holmboe, E., & Regehr, G. (2016). Towards a program of assessment for health professionals: From training into practice. Advances in Health Sciences Education, 21(4), 897-913. https://doi.org/10.1007/s10459-015-9653-6

Fajardo-Dack, T. M. (2016). Teacher Disempowerment in the Education System of Ecuador. World Journal of Education, 6(3), 82-89. https://doi.org/10.5430/wje.v6n3p82

Garcia, I., James, R. W., Bischof, P., & Baroffio, A. (2017). Self-observation and peer feedback as a faculty development approach for problem-based learning tutors: A program evaluation. Teaching and Learning in Medicine, 29(3), 313-325. https://doi.org/10.1080/10401334.2017.1279056

Gosling, D. (2002). Models of Peer Observation of Teaching
Gosling, D. (2014). Collaborative peer-supported review of teaching. Peer Review of Learning and Teaching in Higher Education, 13-31. https://doi.org/10.1007/978-94-007-7639-5_2
Grainger, P., Crimmins, G., Burton, K., & Oprescu, F. (2016). Peer review of teaching (PRoT) in higher education – a practitioner's reflection. Reflective Practice, 17(5), 523-534. https://doi.org/10.1080/14623943.2016.1146581

Guba, E. G. and Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N.K. Denzin and Y.S. Lincoln (Eds.). Handbook of qualitative research. (pp 105—117). Thousand Oaks, CA: Sage.

Harvey, L. (2005). A history and critique of quality evaluation in the UK. Quality Assurance in Education, 13(4), 263-276. https://doi.org/10.1108/09684880510700608
Hamilton, M. (2017). Bridging the gap from teacher to teacher educator: The role of a teaching portfolio. Studying Teacher Education, 14(1), 88-102. https://doi.org/10.1080/17425964.2017.1414041

Huber, C. R., & Kuncel, N. R. (2016). Does college teach critical thinking? A meta-analysis. Review of Educational Research, 86(2), 431-468. doi.org/10.3102/0034654315605917

Hyland, K. M., Dhaliwal, G., Goldberg, A. N., Chen, L. M., Land, K., & Wamsley, M. (2018). Peer Review of Teaching: Insights from a 10-Year Experience. Medical Science Educator, 28(4), 675-681. doi:10.1007/s40670-018-0611-9

Jones, M. H., & Gallen, A. M. (2016). Peer observation, feedback and reflection for development of practice in synchronous online teaching. Innovations in Education and Teaching International, 53(6), 616-626. doi:10.1080/14703297.2015.1025808
Kuhlman, N & Serrano, E. (2017). Teacher Educational Reform: The Case in Ecuador. In Kamhi-Stein, L, Díaz G, & De Oliveira, L (Eds.), English language teaching in South America: Policy, preparation and practices (pp. 95-108). Bristol: Multilingual Matters.

Lomas, L. & Kinchin, I. (2006). Developing a peer observation program with university teachers. International Journal of Teaching and Learning in Higher Education. Vol. 18, No. 3, pp. 204-14. Retrieved from http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.505.4757&rep=rep1&type=pdf

Martínez, J. E., Tobón, S., & Romero, A. (2017). Problemáticas relacionadas con la acreditación de la calidad de la educación superior en América Latina [Issues related to the accreditation of the quality of higher education in Latin America.] Innovación educativa (México, DF), 17(73), 79-96. Retrieved from http://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v17n73/1665-2673-ie-17-73-00079.pdf
McDaniel, C. E., Singh, A. T., Beck, J. B., Birnie, K., Fromme, H. B., Ginwalla, C. F & Patra, K. P. (2019). Current Practices and Perspectives on Peer Observation and Feedback: A national survey. Academic Pediatrics, 19(6), 691-697. doi.org/10.1016/j.acap.2019.03.005

McMahon, T., Barrett, T., & O'Neill, G. (2007). Using observation of teaching to improve quality: Finding your way through the muddle of competing conceptions, confusion of practice and mutually exclusive intentions. Teaching in Higher Education, 12(4), 499-511. doi:10.1080/13562510701415607

Morin, E. (2007). Introduction to complex thinking. Barcelona: Gedisa: Barcelona.
Motallebzadeh, K., Hosseinnia, M., & Domskey, J. G. (2017). Peer observation: A key factor to improve Iranian EFL teachers' professional development. Cogent Education, 4(1), 1277456. doi:10.1080/2331186x.2016.1277456

Naranjo, N. C. P. (2019). De la post verdad a la verdad. [From the post-truth to the truth.] Cuadernos de teología-Universidad Católica del Norte (En línea), 11, e3088-e3088. doi.org/10.22199/issn.0719-8175-2019-0008

Naranjo, N. C. P., & Naranjo, N. B. J. (2020). A POST-TRUTH CULTURISM AND ITS DELUSIONS. REVISTA DE ANTROPOLOGÍA Y FILOSOFÍA DE LO SAGRADO, (5), 79-93. Retrieved from http://www.revistas.uma.es/index.php/Raphisa/article/viewFile/5251/7933

O'Leary, M. (2020). Classroom observation: A guide to the effective observation of teaching and learning. New York: Routledge.

O'Leary, M., & Wood, P. (2017). Performance over professional learning and the complexity puzzle: Lesson observation in England's further education sector. Professional Development in Education, 43(4), 573-591. https://doi.org/10.1080/19415257.2016.1210665

Filip, I., M.D., Saheba, N., M.D., Wick, B., M.D., & Radfar, Amir, MD, M.P.H., M.S.C. (2016). MORALITY AND ETHICAL THEORIES IN THE CONTEXT OF HUMAN BEHAVIOR. Ethics & Medicine, 32(2), 83-87,67. Retrieved from https://search.proquest.com/docview/1787724256?accountid=36757

Randall, M., & Thornton, B. (2001). Advising and supporting teachers. United Kingdom: Cambridge University Press.

Reyes-Chua, E., Remollo-Mack, M., & Viloria, A. O. (2019). TEACHERS'PERCEPTIONS ON THE CLASSROOM PEER OBSERVATION EXERCISE AT EAC-CAVITE, PHILIPPINES. European Journal of Human Resource Management Studies. doi: 10.5281/zenodo.3333412

Richard, C. L., Lillie, E., Mathias, K., & McFarlane, T. (2019). Impact and attitudes about peer review of teaching in a Canadian pharmacy school. American Journal of Pharmaceutical Education, 83(6), 6828. https://doi.org/10.5688/ajpe6828.

Santos, L. M. D., & Miguel, L. (2016). Foreign language teachers' professional development through peer observation programme. English Language Teaching, 9(10), 39. doi:10.5539/elt.v9n10p39.

Smith, A. (1759). The theory of moral sentiments. The Glasgow Edition of the Works and Correspondence of Adam Smith, Vol. 1: The Theory of Moral Sentiments. https://doi.org/10.1093/oseo/instance.00042831.

Stake, R. E. (1995). The art of case study research. Thousand Oaks, CA: Sage.
Tenenberg, J. (2016). Learning through observing peers in practice. Studies in Higher Education, 41(4), 756-773. doi:10.1080/03075079.2014.950954.

University and College Union (UCU). (2013). Developing a National Framework for the Effective Use of Lesson Observation in Further Education. Project report, November. Available at: http://www.ucu,org.uk/7105.

Vieira, R. M., & Tenreiro-Vieira, C. (2016). Fostering scientific literacy and critical thinking in elementary science education. International Journal of Science and Mathematics Education, 14(4), 659-680. doi.org/10.1007/s10763-014-9605-2.

Wang, H. (2016). From Mathematics to Philosophy (Routledge Revivals). New York: Routledge.

Wingrove, D., Hammersley-Fletcher, L., Clarke, A., & Chester, A. (2018). Leading developmental peer observation of teaching in higher education: Perspectives from Australia and England. British journal of educational studies, 66(3), 365-381. doi.org/10.1080/00071005.2017.1336201
Yiend, J., Weller, S., & Kinchin, I. (2014). Peer observation of teaching: The interaction between peer review and developmental models of practice. Journal of Further and Higher Education, 38(4), 465-484. doi:10.1080/0309877x.2012.726967

23

TECNOLOGÍAS EMERGENTES PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS CIUDADANAS EN ESTUDIANTES DE LICENCIATURA.

EMERGING TECHNOLOGIAS FOR THE DEVELOPMENT OF CITIZENSHIP SKILLS IN UNDERGRADUATE STUDENTS.

Flavia Alicia Juárez Manzano[1]
Marco Antonio Velázquez Albo[2]

BUAP, México

[1] Docente en la Facultad de Lenguas BUAP, Maestría en Docencia Universitaria por la Universidad Iberoamericana Puebla, Estudiante del Doctorado en Investigación e Innovación Educativa por la BUAP, Docente de Tronco Común BUAP. ORCID https://orcid.org/0000-0001-7261-4122 ali07_juarez@yahoo.com.mx

[2] Profesor Tiempo Completo en el Doctorado en Investigación e Innovación Educativa de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Puebla. México ORCID http://orcid.org/0000-0002-5916-4283/print marcovelazquez_buap@yahoo.com.mx

RESUMEN

El uso de la tecnología en los últimos años se ha masificado en la sociedad. En el caso de la población escolarizada utilizan la tecnología como herramientas que les facilitan el aprendizaje. En este artículo se exploraron las opiniones de los estudiantes de licenciatura de una universidad pública de México, respecto del uso de la plataforma Schoology como herramienta para el aprendizaje de competencias ciudadanas, durante la crisis covid-19 a nivel mundial. La metodología utilizada fue cualitativa, el estudio se realizó a 51 participantes, se dio seguimiento a las actividades que realizaron durante un curso denominado Formación Humana y Social, se aplicó un cuestionario para conocer su opinión mediante el formulario de Google. Los resultados que se obtuvieron permitieron observar que los participantes no hicieron uso de la plataforma Schoology para la realización de actividades de la materia, aunque ellos opinaron que es una plataforma que les permite aprender los contenidos de la materia. Como conclusión se pudo observar que la tecnología puede ayudar ante situaciones de crisis, sin embargo, el cambio de un sistema escolar presencial a uno a distancia mediado por tecnología no puede garantizar el desarrollo de competencias ciudadanas.

PALABRAS CLAVE: Plataformas educativas, Competencias, Ciudadanía, Ciberespacio, Tecnología educativa.

SUMMARY

The use of technology in recent years has become widespread in society, in the case of the school population use technology as tools to facilitate learning. In this article we explored the opinions of undergraduate students from a public university in Mexico, regarding the use of the Schoology platform as a tool for learning citizenship skills, during the covid-19 crisis worldwide. The methodology used was qualitative, the study was carried out on 51 participants, the activities they carried out during a course called Human and Social Training were followed up, a questionnaire was applied to find out their opinion using the Google form. The results obtained allowed us to observe that the participants did not use the Schoology platform to carry out activities on the subject, although they thought that it was a platform that allowed them to learn the contents of the subject. As a conclusion, it could be observed that technology can help in crisis situations, however, the change from a face-to-face school system to a distance one mediated by technology cannot guarantee the development of citizen competencias.

KEYWORDS: Educational platforms, Competencies, Citizenship, Cyberspace, Educational technology.

INTRODUCCIÓN

El uso de herramientas tecnológicas como computadora, celular, tablet, internet, etc., se han masificado en los últimos tiempos, en la Educación Superior algunas de estas herramientas se han hecho indispensables para cursar estos estudios. De acuerdo al Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2019) y de acuerdo a las estadísticas aplicadas a diversos sectores de la población se encontró que el 95.1% de la población con estudios de nivel superior (licenciatura o posgrado) usa internet, el 44.9% de la población cuenta con computadora en el hogar, el 52.9% puede acceder a internet.

Uno de los objetivos de la universidad es la producción del conocimiento científico, por lo que la tecnología se ha convertido en un recurso muy importante para la generación del mismo. La escuela y las formas de aprender han tenido que adaptarse a los nuevos tiempos y agregar la tecnología como parte de los recursos para promover el aprendizaje en los estudiantes.

La incorporación de la tecnología en la educación en los últimos años se ha incrementado. Se tiene la creencia de que los alumnos son más hábiles en el uso de la tecnología por estar en contacto con ella de forma permanente, a diferencia de los profesores quienes en ocasiones les cuesta trabajo adaptarse e incorporar la tecnología a sus actividades docentes.

Ante estos planteamientos, se ha propuesto como objetivo conocer las opiniones de los estudiantes de licenciatura de una universidad pública de México, respecto del uso de la plataforma Schoology como herramienta para el aprendizaje de competencias ciudadanas, durante la crisis covid-19.

TECNOLOGÍAS EN EDUCACIÓN

La computadora ha evolucionado de manera acelerada, así, por ejemplo, que un tiempo fueron grandes aparatos operados mediante implementos complejos para su aplicación y que era imposible su traslado o movimiento, en comparación con las computadoras que se usan actualmente, las cuales son fáciles de operar y trasladar.

El internet que en sus primeros tiempos se utilizó por medio de conexión telefónica, en comparación con la señal de internet que se usa en la actualidad es rápido, inalámbrico, y con una velocidad inimaginable para esos tiempos.

La educación mediada por tecnología en México fue la que se impartió en el sistema escolar denominado Enseñanza Secundaria por Televisión y posteriormente denominada Telesecundaria, sus inicios datan de mediados de los años 60. El objetivo de este sistema de educación fue la erradicación del atraso que tenían las comunidades rurales, indígenas y zonas urbano marginadas de México y que por sus características geográficas y/o económicas era imposible el establecimiento de sistemas educativos de otras modalidades.

La característica de este sistema de Telesecundaria era que se hacía uso de programas grabados, los maestros no tenían una formación profesional específica con este modelo educativo, se optó por la capacitación de profesores de nuevo ingreso y la actualización de los que ya atendían esta modalidad haciendo uso de los mismos recursos que usaban para los alumnos.

Las clases se impartían en salones conocidos como *teleaulas* y los *telemaestros* quienes explicaban los contenidos a través de capsulas programadas que duraban aproximadamente 15 minutos y un coordinador que se encontraba dentro de la teleaula un encargado de reforzar y orientar a los estudiantes sobre las actividades que se solicitaban. Secretaría de Educación Pública (SEP. 2011, p. 2).

Los cambios económicos que ocurrieron en la última década del siglo veinte a nivel mundial, han impactado en diversos ámbitos de la sociedad. Algunos organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO), han centrado su interés en recomendar ciertas políticas que permitan corregir algunas las fallas que presentan los sistemas educativos mediante el uso de la tecnología para subsanar dichas fallas. (Reyes, 2012, p. 15).

En los últimos años México ha logrado grandes avances en materia educativa, muchas instituciones de educación superior se han consolidaron mediante la formación de centros de investigación y formación de profesionistas que han podido impactar en diversos ámbitos de la sociedad y contribuir con el desarrollo del país con el uso de la tecnología y el acceso a la información para la generación de conocimiento.

El Plan Sectorial de Educación (2007-2012) mostró los avances que él país había logrado en las últimas décadas en términos de educación y los grandes rezagos en esta misma materia que prevalecían y que se debían atender para lograr avanzar en el desarrollo del país. Ante esta necesidad se propuso la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación como recurso didáctico que permitiera la integración de sus ciudadanos a la sociedad del conocimiento. (SEP, 2007).

Tras la incorporación de la tecnología al ámbito académico, muchos de los contenidos curriculares se han automatizado, Los actores de la educación como maestros y autoridades han comprendido que la generación del conocimiento no sólo ocurre en el aula, a través del docente o a través de un libro físico que se encuentra en una biblioteca, mucha información ha sido colocada en el ciberespacio, para ser consultada y usada por quien la requiere, lo que ha revolucionado las formas de acceder al conocimiento y las formas de aprender de los estudiantes.

El uso de las tecnologías que se incorporan al ámbito de la educación, no ha impactado exclusivamente en las formas de aprender de los alumnos, sino en las nuevas formas de relacionarse e interactuar entre ellos mismos y con otros actores de la educción, así también han impactado en la forma en que se adquiere la información o la manera en que se puede comprobar que el alumno se apropia del conocimiento y adquiere las competencias de su profesión.

Ciberespacio y tecnología emergente

Con la evolución de la tecnología se ha llegado ahora al concepto de nuevas tecnologías o tecnologías emergentes. Concari (2014) define tecnología emergente como aquellas que se refiere al uso de nuevas tecnologías con potencial de demostrarse como tecnologías disruptivas. Construye innovaciones en desarrollo que en un futuro cambiarían la forma de vivir y de producir brindando mayor facilidad a la hora de realizar tareas o haciéndolas más seguras. (p.495).

El ciberespacio considerado como uno de los elementos de la tecnología y fundamental para el logro de los objetivos educativos en la actualidad, es definido por la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) (2015) como:

> *un espacio virtual de interacción, existe solamente como espacio relacional; su realidad se construye a través del intercambio de información; es decir, es espacio y es medio. Una red sin interacción entre sus miembros deja de ser una red; la red existe porque existen relaciones entre sus integrantes. Ciertas tareas que antes era necesario realizar físicamente, ahora se pueden realizar a través de escenarios virtuales alojados en el Ciberespacio. En muchos casos, la eficacia del mundo virtual ha hecho desapareceré del mundo real elementos que no hace mucho parecían firmemente anclados en nuestro entorno material (pár. 1).*

El escenario tradicional de aprendizaje se ha transformado, de ser un espacio físico donde se encuentra el maestro, los alumnos y donde se gestionan los aprendizajes, ahora el ciberespacio considerado como el nuevo ámbito para albergar información o materiales que pueden ser gestionados por el maestro o por los propios alumnos y así propiciar el aprendizaje.

El mundo actual exige que las personas sean autogestivas de su propio aprendizaje y para el logro de tal objetivo, debe no basta con allegarse de información que se encuentra en el ciberespacio, sino que es necesario que tengan claro lo que buscan, saber cómo organizar y manejar los datos que se encuentran albergados en sitios de internet, así ante las nuevas

situaciones que surgen en el mundo, movimientos sociales, fenómenos naturales, nuevas enfermedades que hacen que no se pueda continuar con los estudios que se imparten de forma tradicional.

Estas situaciones hacen que las instituciones educativas busquen de manera rápida o alternativa como alguna solución como puede ser la educación a distancia o virtual, la tecnología emergente como plataformas educativas de acceso libre o no como Schoology apoyen a resolver cierto tipo de necesidades educativas.

Sociedad del conocimiento y tecnologías emergentes.

La sociedad de la información y sociedad del conocimiento son conceptos que surgieron con la tecnología y se refieren al uso de "dispositivos digitales para facilitar el aprendizaje y consolidar un modelo integral de educación que cumpla con los objetivos tecno-pedagógicos de la actualidad" (Pérez, Mercado, Martínez, y Mena 2018, p 48).

Las competencias relacionadas con el uso de tecnología son consideradas como competencias fundamentales en la sociedad actual. Las plataformas educativas como Schoology son consideradas como tecnologías emergentes, por sus características funcionales y pueden ser utilizadas como recursos de aprendizaje, que facilitan la organización de información que debe ponerse a disposición de los aprendices y que les ayudarán en su desarrollo de competencias genéricas y profesionales.

Las competencias clave del Proyecto DeSeCo señala que "los individuos deben poder usar un amplio rango de herramientas para interactuar efectivamente con el ambiente: tanto físico como en la tecnología de la información y socioculturales como en el uso del lenguaje" (p. 4), así para el logro de los propósitos de aprendizaje, es necesario que los estudiantes desarrollen diversas competencias entre las que están relacionadas con el uso de tecnología de la información y la comunicación.

Por las características propias que tiene la tecnología, la cual se encuentra en una constante actualización y surgimiento de nuevas herramientas que cada día facilitan la vida de las personas, hace que los estudiantes no solo adquieran conocimientos sobre el manejo de tecnología específica o que se usa en ese momento, sino que es necesario que esté se mentalice de la importancia de estar abierto a adquirir nuevos conocimientos y adaptarse a los nuevos requerimientos que marca la sociedad.

Para Valencia, Serna, Ochoa, Caicedo, Montes, y Chávez, (2016) afirman que:

> Las competencias en *el diseño de escenarios educativos apoyados en TIC* se refieren a las habilidades de planificación y organización de elementos que permitan la construcción de escenarios educativos apoyados en TIC para el aprendizaje significativo y la formación integral del estudiante (p.17).

Se puede decir que actualmente es fácil encontrar información en la red casi de todo tipo, en muchos casos basta escribir en un buscador como Google para tener a la mano un gran número de información relacionada con el tema que se desea consultar, cantidades que en un momento dado sería imposible para el interesado poder consultar y emitir un juicio después de discriminar lo que puede ser útil o no de acuerdo a sus intereses.

Ante esto es necesario que los interesados en buscar información no solo sean competentes en el manejo del equipo de cómputo sino además necesita contar con otras competencias que le

permitan discriminar la información que requieren en un tiempo razonable y poder hacer uso de ella conocido como Alfabetismo informacional

Aprendizaje de competencias ciudadanas

El surgimiento de la tecnología a nivel mundial, ha hecho que las formas en que se aprende hayan cambiado, actualmente el aprendizaje no se desarrolla exclusivamente en un aula, el internet se ha convertido en uno de los espacios donde se puede obtener información de diversos temas, actualmente si una persona desea aprender un tema basta con buscar algún material, sea video o texto para informarse y aprender lo que se desea.

La escuela presencial desarrollaba competencias ciudadanas desde el momento en que interactuaban maestros, alumnos y autoridades educativas y así, cada día se desarrollaban competencias ciudadanas las cuales se ejercían y adquirían por la convivencia frecuente. Las clases virtuales o a distancia no permiten una interacción física entre personas, sin embargo, con el uso de la tecnología se hace necesario considerar y ejercer ciertas normas y reglas que permitan el buen desempeño de cursos aunque sean virtuales o mediados por tecnología.

Ante esto la escuela y el profesor han tenido que adaptarse a las nuevas formas de aprender surgiendo nuevas formas de convivencia que están relacionadas con la ciudadanía o competencias ciudadanas que debe aprender quien hace uso de la tecnología. Autores como García y González (2014) plantean que las competencias ciudadanas "son un conjunto de conocimientos y habilidades de diversa índole que articuladas permiten la participación de los sujetos en las sociedades democráticas". (p. 373).

Al hablar del desarrollo de competencias ciudadanas, el uso de plataformas educativas propicia que los alumnos al participar en una plataforma educativa tienen una participación activa ya que debido a que por las características que tienen las plataformas educativas hace uso de sus competencias ciudadanas como la competencia comunicativa que al usar la tecnología la comunicación es fundamental para la realización de actividades que se proponen en este tipo de espacios de aprendizaje.

> Para Zambrano, Fernández, Rivera, y Zapata (2014) las competencias ciudadanas son aquellos conocimientos y capacidades, que el individuo debe desarrollar para que le permita tomar conciencia individual y colectiva sobre sus actitudes y acciones realizadas en un contexto determinado, teniendo como referencias la ley y sus principios morales y religiosos, para conseguir la realización de su ser, en el instante que escucha, se comunica e interactúa con otros y respeta la naturaleza. (p.80).

Algunos autores como Caballero (2016) consideran que las competencias ciudadanas no son competencias que se construyan en un solo momento, sino que implican una formación permanente que requiere de otras competencias como la reflexión que hace el sujeto y que construye a lo largo de su vida, encaminado hacia la construcción de una ciudadanía Global, Alcántara (2017), producto del rompimiento de fronteras que han hecho las tecnologías emergentes.

METODOLOGÍA

La presente investigación fue un estudio cualitativo que se realizó con dos grupos de estudiantes de segundo semestre de Licenciatura en Enseñanza del Inglés, de la Facultad de Lenguas

de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, uno de los grupos tenía 28 estudiantes y en el otro grupo 23 estudiantes, en total se tomó a 51 participantes; el rango de edad de los participantes osciló entre los 18 a los 26 años de edad.

El instrumento se diseñó y puso a disposición de los participantes con la herramienta Google Forms, las actividades del curso Formación Humana y Social se subieron a la plataforma Schoology, se pidió a los participantes que ingresaran al enlace y respondieran el cuestionario, posteriormente se categorizaron las preguntas en tres grupos: datos generales de los participantes, uso de la plataforma Schoology y competencias ciudadanas. Se concentraron las tareas y actividades que debieron entregar los participantes durante el curso de la materia, posteriormente se analizaron las entregas.

Los participantes fueron alumnos que estaban inscritos en la materia Formación Humana y Social. Desde el inicio del curso los participantes utilizaban la plataforma Schoology para la entrega de tareas, las actividades de la materia en los dos primeros meses se realizaron de manera presencial, y la plataforma solo era usada para subir tareas, lecturas, materiales, etc., y las actividades de reflexión o análisis de materiales eran realizados en las sesiones presenciales.

Posteriormente al inicio de la pandemia Covid-19 y la suspensión de actividades a nivel nacional, se continuó con el curso de manera virtual y se sumaron otras actividades como videos reflexiones, foros a la plataforma para cubrir los objetivos de la materia.

Se monitoreó la plataforma Schoology, como lo muestra la imagen 1 y 2, durante el tiempo que duró el curso, para conocer cómo los participantes hacían uso de esta plataforma para la realización de actividades que se propusieron en el curso. Se aplicó al final del curso un cuestionario de 12 preguntas abiertas para conocer la opinión de los participantes sobre su experiencia al usar la plataforma. Durante el curso se apoyó con el uso de WhatsApp para resolver dudas sobre actividades de la plataforma.

Los participantes fueron estudiantes de la Licenciatura en Enseñanza del Inglés de la Facultad de Lenguas de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, esta facultad imparte dos licenciaturas del sistema escolarizado: Licenciatura en Enseñanza del Inglés y Licenciatura en Enseñanza del Frances El plan de estudios de estas licenciaturas, señalan como parte de las materias curriculares la Formación Humana y Social que deben cursar los alumnos en el segundo semestre de la carrera y que en los siguientes semestres se desarrollan como ejes transversales.

> El Modelo Universitario Minerva, (BUAP) en el programa de la materia Formación Humana y Social declara que los alumnos para desarrollar la competencia genérica del este eje transversal
> Participa de manera comprometida dentro de su medio sociocultural para contribuir al desarrollo social, la preservación del medio ambiente y el cuidado de la salud, considerando los lenguajes científicos, tecnológicos y artísticos de su disciplina profesional al colaborar en la solución de problemas de manera interdisciplinaria (2016, p. 2).

La elección de la plataforma Schoology como recurso para impartir la materia fue por las herramientas con que cuenta, por ser una plataforma gratuita, otra característica es por la facilidad que permite de organizar por carpetas los temas, el poder adjuntar documentos, videos, enlaces, la posibilidad de llevar un control de asistencia, fechas de entrega de tareas, lista de tareas y calificaciones y por ser una plataforma de libre acceso.

Antes de elegir la plataforma Schoology se exploraron otras plataformas como Classroom y Edmodo pero se optó por la plataforma Schoology por las características antes señaladas. Desde el inicio del curso se les indicó a los participantes que se trabajaría con esta plataforma y que en ella se subirían trabajos, lecturas y tareas, por la pandemia covid-19 se continuó con el curso y se retiraron las clases presenciales.

Se elaboró un concentrado de actividades y tareas en Excel para conocer las entregas de cada participante y contrastar con sus opiniones del cuestionario que se les aplicó.

RESULTADOS

Del total de alumnos inscritos al curso Formación Humana y Social, 40 participantes resolvieron el cuestionario, de los que el 80% fueron participantes del género femenino y 20% correspondió al género masculino. el 92.5% de los participantes consideraron que la plataforma es fácil y el 7.5% opinó que es difícil trabajar en ella. Al inicio los alumnos se les dificultó el uso de la herramienta por lo que algunas tareas las colocaban en otros espacios como el foro o en el espacio de comentarios, lo que dificultó el registro de entregas.

Los participantes que opinaron que es fácil el uso de la plataforma Schoology fue porque no tuvieron ningún problema en su uso, mientras que los que no les pareció fácil argumentaron que se debe a que la plataforma no emite mensajes para notificar cuando hay tareas o actividades nuevas, lo que hace que el participante deba estar al pendiente de la plataforma y en algunos casos si se descuidaba podía perder la entrega de tareas.

Una de las dificultades que encontraron es que aun cuando puede bajarse la aplicación de Schoology al teléfono móvil es difícil acceder desde esta herramienta, a veces era difícil cargar las actividades o documentos o hay quien argumentó que le pareció confusa la plataforma.

Los participantes opinaron que es una plataforma fácil en su uso y solo un participante opinó que le pareció aburrida la plataforma, dentro de los que opinaron que es fácil un participante argumentó lo siguiente: *creo que es una página fácil de usar para subir trabajos y tareas, pero es mejor que las clases sean presenciales.*

De las aplicaciones y herramientas con que cuenta la plataforma Schoology los participantes consideraron que es adecuado poder acceder a videos, cuestionarios, foro, enlaces y actividades, lo que enunciaron correspondió a las aplicaciones que se utilizaron, aunque la plataforma tiene otras aplicaciones los participantes no las mencionaron por lo que se aprecia que no exploraron la plataforma y sólo utilizaron las que se les propusieron.

Respecto a esta misma pregunta una opinión de los participantes fue: *¨Aunque el foro es bueno también puede ser malo ya que implica que otros compañeros pueden robar las ideas de aquellos que subieron las actividades primero y por lo tanto no aprenden sobre el tema que se esté viendo".* Esto nos permitió observar que el uso de herramientas como el foro permite a los participantes reflexionar sobre las prácticas éticas o antiéticas que llevan a cabo sus compañeros desarrollando así competencias ciudadanas.

En la pregunta de los contenidos y actividades propuestas en el curso cuál es la que te ayuda a ser mejor ciudadano los participantes opinaron que fue el tema de identidad, reflexiones para la vida, reconocimiento de emociones, las lecturas que se propusieron le parecieron útiles para su vida, todo lo que se planteó en el curso fue adecuado, sobre la otredad y la autoeficacia, la inclusión social, relaciones efectivas, regreso a la nueva normalidad y la integración social.

Los participantes consideraron que no todas las actividades que se realizaron como parte de los contenidos de la materia les ayudaron a desarrollar competencias ciudadanas como en el caso de la pregunta: Los participantes opinaron que fue el de instrumentos musicales, porque fueron actividades muy simples, como las siguientes: la actividad de "el día en que nací" se le hizo incomoda, la caja musical, porque no le encontró utilidad, la actividad de los frijoles, las tablas y los reportes de lectura porque considera que una lectura no le ayuda a ser mejor ciudadano.

Otra de las actividades que consideraron que no contribuyeron a la formación ciudadana fue la de Covid-19, uno de los participantes opinó que: *Esas (actividades) no me hacían sentir de alguna manera especial porque es algo que me parece muy irrelevante para ser un mejor ciudadano, solamente hay que seguir las normas de salud y así cuidamos a otros y a uno mismo´.*

Respecto de cómo ayuda la plataforma Schoology para el fomento de buenas prácticas ciudadanas, los participantes consideraron que les ayudó mucho porque les permitió el contacto con otros participantes, les enriquece el conocimiento, el respeto a otras opiniones, les enseñó a ser humanos, comparar ideas y respetar, les permitió reflexionar, aprender otros temas, les permitió opinar, mantenerse informados, tener contacto con alumnos y profesores, fue útil de para esta situación que vivimos actualmente pero que se debe pensar en los que no tienen internet.

También consideraron que les ayuda a no exponerse ante la pandemia que se vive y que pueden trabajar desde casa y una persona que opinó que no es la plataforma lo que les ayuda sino las actividades que se colocan en ella.

El 72.5% de los participantes recomendarían la plataforma para aprender sobre la Formación Humana y Social y el 27.5% dijo que tal vez. Por lo que se puede decir que es considerada como una buena herramienta tecnológica.

Al analizar la entrega de tareas y actividades se observa que las entregas fueron disminuyendo conforme avanzaba el curso, lo que significa que a los alumnos se les dificulta trabajar autónomamente.

Los resultados que se obtuvieron permitieron ver que esta herramienta mostró a los estudiantes conocer las bondades de la plataforma y de esta manera construir su opinión de ella.

El concentrado de actividades y tareas mostró que hubo un faltante de entregas significativas, por lo que al contrastar con las opiniones del cuestionario donde dicen que les pareció muy útil la herramienta no es confiable del todo por el gran número de tareas y actividades no entregadas como lo muestran la imagen 3 y 4.

CONCLUSIONES

En esta investigación se conoció la opinión de los estudiantes de licenciatura al usar la plataforma Schoology para realizar las actividades correspondientes a la materia Formación Humana y Social. Como se pudo comprobar el uso de tecnología emergente como la plataforma Schoology, permitió que aún con la pandemia el curso continuara y los alumnos pudieran concluir el curso, aunque sobresale el número alto de participantes que no entregaron las actividades y tareas que se les asignaron, lo que muestra la falta de interés o responsabilidad por la realización de las mismas.

Los temas de ciudadanía así como uso de tecnología son fundamentales para cualquier

profesionista, sin embargo se observa por la falta de entrega de tareas y actividades que a los alumnos no les motivó del todo las actividades aunque en sus opiniones ellos argumenten qué si, lo que nos lleva a considerar que aun cuando ya son mayores de edad aún deben tener un acompañamiento y rigor en sus entregas lo que permite observar que no alcanzan una autonomía y responsabilidad en lo que corresponde a sus obligaciones que contraen.

Si en un futuro ellos serán maestros no se aprecia un interés por desarrollar competencias ciudadanas o tecnologías enfocadas a la educación probablemente porque se encuentran en los primeros semestres de la carrera.

La investigación nos da la pauta para realizar otras investigaciones para entender mejor el fenómeno que se observó en esta investigación, por ejemplo, analizar detalladamente los materiales que se propusieron, pudiendo ser que la falta de interés para realizarlos es la descontextualización.

Conocer la opinión del estudiante respecto al cambio repentino de ser un curso presencial al cambio cien por ciento en línea y el enfrentar una situación de tipo emocional al estar ante un problema de salud global como es el covid.19.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alcántara, S.A. (enero-junio 2017). Educación cívica y educación ciudadana en México: una perspectiva global y comparada. Revista Española de Educación Comparada, (29), 220-239.
BUAP Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. (2016) Programa de la materia Formación Humana y Social. BUAP.

Caballero, A. R. (Septiemre 2016). Educación cívica y formación ciudadana a la luz de la reforma electoral 2014. ¿Qué ciudadanos para qué democracia? Revista del Tribunal Electoral del Poder Judicial de la Federación. Recuperado de https://www.te.gob.mx/eje/media/pdf/d09b88997d697df.pdf

Concari, S. (2014). Tecnologías emergentes ¿Cuáles usamos?, Latín American Journal of Physics Education, 8(3), 494-503.

García, G. O. y González, H. C. A. (febrero 2014) Competencias ciudadanas: Consideraciones desde el concepto de ciudadanía. Revista Plumilla Educativa. 13(1), 373-395.

INEGI Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática. (15 de mayo de 2019). Estadísticas a propósito del día mundial del internet (17 de mayo) Datos nacionales. Comunicado de prensa Núm. 252/19. Recuperado de https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2019/internet2019_Nal.pdf

OEI Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015). Ciberespacio y Educación. Recuperado de: https://www.oei.es/historico/divulgacioncientifica/?Ciberespacio-y-Educacion

OCDE Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2005). La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo. DeSeCo, 1–20. Recuperado de https://www.deseco.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dscexecutivesummary.sp.pdf

Pérez, Z. R., Mercado, L.P., Martínez, G.M. y Mena, H. E. (enero-junio 2018). La sociedad del conocimiento y la sociedad de la información como la piedra angular en la innovación tecnológica educativa. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 8(16) 847-870.

Reyes, M. R. (2012). Creencias pedagógicas y tecnología educativa. México: Bonilla Artigas
SEP Secretaría de Educación Pública. (2007). Programa sectorial de educación 2007-2012. México: Secretaría de Educación Pública.

SEP Secretaría de Educación Pública. (2011). Modelo Educativo para el Fortalecimiento de Telesecundarias. Documento base. México, D.F.: Secretaría de Educación Pública.

Valencia, M.T. Serna, C.A., Ochoa, A.S., Caicedo T. A., Montes, G.J. y Chávez V. J. (2016). Competencias estándares TIC desde la dimensión pedagógica: Una perspectiva desde los niveles de apropiación de las TIC en la práctica educativa docente. Cali: Pontifica Universidad Javeriana. Cali.

Zambrano, O. E., Fernández, C. F., Rivera, C. A. y Zapata, Z. E. (Julio-Diciembre, 2014). Construcción y validación de un instrumento para medir las competencias ciudadanas en estudiantes universitarios. Revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte (21) Recuperado de https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85332835007

ANEXOS:

Imagen 1. Visualización del curso. Grupo A.

Imagen 2. Visualización del curso. Grupo B.

Imagen 1. Actividades y tareas entregadas Grupo A.

Imagen 2. Actividades y tareas entregadas Grupo B.