



UNISANGIL



La educación para la vida en tiempos emergentes

Retos y aprendizaje durante la covid-19

María Isabel Parra Contreras - María Trinidad Gómez Martínez
Compiladoras



ISBN: 978-958-52677-5-6

Fundación Universitaria de San Gil - UNISANGIL
www.unisangil.edu.co

Facultad de Ciencias de la Educación y de la Salud
fceducacionsalud@unisangil.edu.co

Grupo de investigación "Taller de reflexión pedagógica"
tarepe@unisangil.edu.co

Editorial: Unisangileditora
unisangileditora@unisangil.edu.co

Coordinación editorial
Departamento de Investigación UNISANGIL

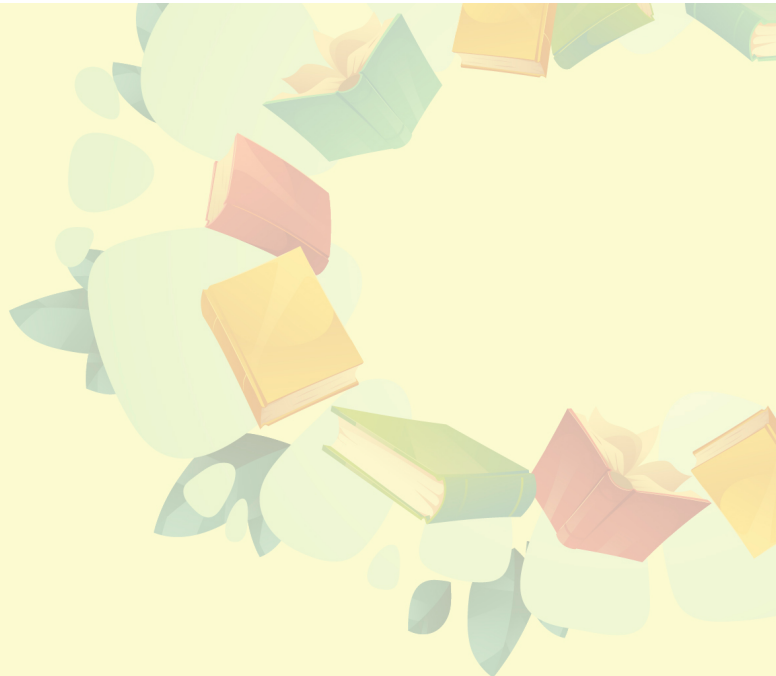
Revisor lingüístico
Luis Fernando García Núñez

Diseño y diagramación
Departamento de Mercadeo y Comunicaciones, UNISANGIL

Compiladoras
María Isabel Parra Contreras
María Trinidad Gómez Martínez

Autores
Mónica Arcila Arango
María Aminta Zambrano Estupiñán
Beatriz Toloza Suárez
Luz Irene Molina Niño
Sandra Milena Neira Camacho
Dora Patricia Rodríguez Ardila
Sara Isabel Montoya
Rosa Virginia Medina Gallón
Jenny Jazmín Gómez Murcia
Wilson Moreno Cubides
Hna. Gloria Arias Mendoza
Melly Francly Arenales Aguilar
Diana Yanet Rivera Ardila
María Trinidad Gómez
Nauro Waldo Torres Quintero
Carolina Salamanca Leguizamón
Jenny Paola Carvajal Chaparro
Ingyrd Katherine Martínez Toledo
Javier Alberto Velasco Sarmiento
Darwin Emilio Moreno Díaz
Zully Maria Niño Neira
María Isabel Parra Contreras

Primera edición, marzo de 2022
San Gil, Santander
Km 2 vía San Gil - Charalá,
Teléfonos: (607) 7245757 - 7246565



Esta obra es propiedad intelectual de sus autores y los derechos de publicación han sido legalmente transferidos a la editorial. Las opiniones expresadas en este documento son de exclusiva responsabilidad de los autores y no comprometen a la Fundación Universitaria de San Gil, UNISANGIL, como tampoco a las demás entidades que apoyaron su elaboración.

Licencia Creative Commons Attribution-
NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International
(CC BY-NC-ND 4.0)
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>



TABLA DE CONTENIDO

Presentación	3
RECURSOS Y USO DE TIC	7
La importancia de la autorregulación en el uso de los dispositivos móviles en los escolares Luz Irene Molina Niño	8
Prácticas pedagógicas en tiempos emergentes en instituciones educativas de la provincia de Guantánamo: aprendizajes y retos Sandra Milena Neira Camacho Dora Patricia Rodríguez Ardila	24
Estrategia didáctica basada en el enfoque CLIL para desarrollar las competencias comunicativas del inglés en la educación infantil Sara Isabel Montoya Rosa Virginia Medina Gallón	35
Aprendizaje mediado por TIC: Estrategia del método de caso en la formulación y evaluación de proyectos Jenny Jazmín Gómez Murcia	50
FAMILIA Y ACOMPAÑAMIENTO DESDE CASA	58
La familia y la necesidad de una alfabetización científica Wilson Moreno Cubides	59
Rol de los padres de familia en la educación en casa en tiempos de pandemia en el Colegio Técnico Nuestra Señora de la Presentación San Gil, Santander, Colombia Hna. Gloria Arias Mendoza	71
Estrategia didáctica “Decisiones de vida”, mediada por <i>e-learning</i>, en jóvenes entre 15 y 25 años del municipio de Aratoca Melly Francly Arenales Aguilar	85
LITERATURA Y CREATIVIDAD	98
Proyectos de aula como apoyo a la formación integral de la autorregulación del aprendizaje en el área de inglés Diana Yanet Rivera Ardila	99
La niña invisible Un cuento pretexto para la equidad de género María Trinidad Gómez	117
Relatos y versos de un maestro confinado -una experiencia personal- Nauro Waldo Torres Quintero	126
CURRÍCULO, DIDÁCTICA Y EVALUACIÓN EN TIEMPOS EMERGENTES	142
Programa Aflatoun Educación Social y Financiera: propuesta curricular y adaptación en tiempo de pandemia Mónica Arcila Arango María Aminta Zambrano Estupiñán	143
Estrategias curriculares para promover actividades de aprendizaje autónomo en la interacción social de los estudiantes universitarios de UNISANGIL, Colombia Beatriz Toloza Suárez	160
Caracterización de las prácticas docentes en El Socorro Santander durante la Covid-19 Carolina Salamanca leguizamón	177
De nuevo a la prespecialidad, ¿Qué nos dejó la Covid-19 en términos educativos y cómo no perder lo aprendido? María Isabel Parra Contreras	200

Presentación

Los años 2020 y 2021 fueron especialmente retadores, tanto para estudiantes como para las familias y los docentes orientadores de los procesos formativos. Como es de conocimiento, la emergencia sanitaria provocada por la Covid-19 llevó a que se aplicara la medida de confinamiento en casa de forma repentina y con muy poca preparación, con el fin de salvaguardar la vida y, durante ese movimiento, los procesos educativos tuvieron que ajustarse a la disposición. En la mayoría de los casos estos ajustes, tanto en las metodologías como en las didácticas, se idearon con prontitud, teniendo como prioridad que el vínculo pedagógico debía mantenerse.

El presente libro comparte las voces de docentes que, desde el departamento de Santander, Colombia, desarrollaron diferentes metodologías, estrategias y reflexiones en los tiempos emergentes suscitados por la situación sanitaria. Todas ellas, a partir de cuatro ejes temáticos: Didáctica en el uso de recursos y TIC, Familia y acompañamiento desde casa, Literatura y creatividad y Currículo y evaluación; que divulgan experiencias y propuestas de investigación. Los textos muestran el trabajo realizado por los docentes, además del compromiso y el esfuerzo por mantener vivo el vínculo pedagógico a través de la puesta en práctica de estrategias y metodologías, algunas diferentes, algunas modificadas, de las desarrolladas antes de la emergencia sanitaria.

El primer apartado muestra que la necesidad de usar tecnologías de la información y la comunicación, TIC, en las aulas existe y se ha documentado desde principios de siglo, pues, como señala Javier Echevarría (2001), el uso de las TIC posibilita la gestión de nuevos modelos de aprendizaje y apropiación del conocimiento. Ese reconocimiento de la potencialidad de las TIC, y los consecuentes esfuerzos para hacer realidad el ideal de sociedad de la información integradora, a inicios del 2020 era todavía un aspecto muy lejano para muchos docentes e instituciones educativas.

En coherencia con lo anterior, la docente **Luz Irene Molina** comparte cómo es de importante la autorregulación en el uso de los dispositivos móviles, convirtiéndose en una preocupación que cobró relevancia en tiempos de pandemia. Aunque los niños, niñas y jóvenes son considerados ‘nativos digitales’ y se espera que no solo sepan usar los dispositivos móviles sino, además, logren darles buen uso a ellos. Lo evidenciado en la

continuidad de los procesos formativos desarrollados durante los años 2020 y 2021, mostró la necesidad de establecer un equilibrio en el uso de los dispositivos móviles como herramienta facilitadora de información, así mismo, enfatizar en la autorregulación en el uso por parte de los estudiantes y en la exploración y utilización creativa por parte de los docentes.

Entre tanto, **Sandra Milena Neira** y **Dora Patricia Rodríguez**, docentes del programa de Licenciatura en educación infantil de UNISANGIL, usaron las TIC para desarrollar uno de los procesos más importantes en la formación de los futuros licenciados: las prácticas pedagógicas. Esta actividad académica dio a conocer su estrategia en tiempos emergentes, siendo una oportunidad para comprender los cambios que se dieron en las prácticas en cuanto a la planeación, aplicación, frecuencia y comunicación.

Por su parte, **Sara Isabel Montoya** y **Rosa Virginia Medina**, a partir del análisis de las competencias comunicativas del inglés, proponen una estrategia didáctica basada en el enfoque CLIL diseñada a través de un *software* educativo. Y como cierre del capítulo, la docente **Jenny Gómez** comparte su experiencia, en el uso del método de caso en la formulación y evaluación de proyectos, como una estrategia de aprendizaje mediado por TIC que fortalece las habilidades de búsqueda de información académica, uso de bases de datos y sitios web académicos o investigativos.

En el segundo apartado el papel de la familia y el acompañamiento desde casa se plantean como factores que influyen directamente en la eficacia del desarrollo de los estudiantes; la familia y el colegio deben tener una comunicación efectiva y apoyar el trabajo mancomunado. Ahora bien, en la práctica vincular a los padres y madres en las actividades escolares de sus hijos no es una tarea fácil. Las ocupaciones del mundo laboral hacen que muchas familias se desentiendan del proceso educativo, el cual para muchos es un asunto del colegio; así, antes de la emergencia sanitaria provocada por la Covid-19, muchos padres y madres estaban acostumbrados a disponer tiempo solo para asistir a las reuniones periódicas de entrega de informes.

Esta realidad expuesta en el anterior párrafo, chocó con la cantidad y calidad de tiempo que debieron dedicar las familias en los procesos educativos desarrollados durante la pandemia. Al mudar las metodologías de enseñanza presencial a la virtualidad o a guías de acompañamiento, los padres y madres, que en su mayoría pasaron a trabajo remoto o virtual,

tuvieron que apoyar a sus hijos en el desarrollo de las actividades que les pedían los docentes; así como compartir espacios en las casas, las cuales, en muchas ocasiones, no contaban con un lugar adecuado para el estudio, motivar a los estudiantes en el desarrollo de los trabajos y comprender los temas de las asignaturas, fueron retos sin duda difíciles de abordar.

En este contexto el profesor **Wilson Moreno** exhorta a los docentes para que articulen la alfabetización de la familia en el uso de las TIC, y en la participación en los procesos educativos de sus hijos. Sor **Gloria Arias Mendoza** analiza el rol de los padres de familia en la educación en casa, en el Colegio Técnico Nuestra Señora de la Presentación de San Gil, Santander, Colombia. Por su parte la psicóloga, **Melly Francly Arenales Aguilar** comparte la estrategia didáctica “Decisiones de vida”, mediada por *e-learning*, en jóvenes entre 15 y 25 años del municipio de Aratoca.

Siguiendo con el tercer apartado, y reconociendo el papel de los lenguajes literarios y del arte en la integración de saberes, expresión de sentires y reconstruir conceptos, se comparten experiencias donde a partir del arte y la creatividad se logró la comprensión de una realidad compleja y muchas veces difícil de asimilar. Para la docente **Diana Yaneth Rivera**, la creatividad fue una habilidad fundamental para desarrollar procesos de apoyo a la formación en el área de inglés, con estudiantes de séptimo grado del Colegio Integrado de Cabrera. Con la docente **María Trinidad Gómez Martínez**, a partir de la lectura de un cuento, comparte una estrategia pretexto para trabajar con estudiantes de básica la equidad de género. En ese contexto, **Nauro Waldo Torres Quintero**, un docente retirado, expone el proceso de creación de poemas, relatos y versos como una estrategia para compartir experiencias en época de confinamiento.

En el cuarto apartado, relacionado con el currículo, las docentes **Mónica Liliana Arcila** y **María Aminta Zambrano** comparten la Propuesta de Aflatoun, una experiencia de educación social y financiera liderada por una organización social internacional, dedicada a la educación de niños y jóvenes del mundo, y su adaptación en tiempos de pandemia. Así mismo, **Beatriz Toloza** analiza la importancia de promover estrategias curriculares para incentivar el aprendizaje autónomo, tan necesario en educación remota o virtual y en la interacción social cotidiana de los estudiantes. Y, por su parte, la docente **Carolina Salamanca Leguizamón** presenta los resultados de un estudio de caracterización de las prácticas docentes durante la Covid-19 en el municipio del Socorro. Esta investigación

involucra la participación de instituciones educativas urbanas y rurales, de carácter oficial y privado, en los niveles educativos de primaria, secundaria y media.

Como cierre de la compilación se presentan algunas reflexiones finales, a cargo de **María Isabel Parra** sobre lo aprendido en tiempos de Covid-19, en términos educativos, que no se debe olvidar.

Siendo la presente publicación una oportunidad para visibilizar la producción investigativa y académica de los docentes en la región del área de influencia de UNISANGIL, se agradece a los autores por compartir los resultados de sus investigaciones y de experiencias académicas, a los pares evaluadores por su disposición y entrega al leer y comentar los manuscritos, al equipo de trabajo de la Facultad de Ciencias de la Educación y de la Salud, a los docentes del Programa de Licenciatura en Educación Infantil de UNISANGIL, por propiciar espacios de diálogo, a la dirección de Investigaciones de UNISANGIL por financiar y apoyar la presente publicación. Por último, resaltar la labor que, en sus 15 años de trayectoria, ha realizado el Grupo de Investigación Taller de Reflexión Pedagógica, Tarepe, que se ha caracterizado por propiciar la reflexión de los docentes sobre sus prácticas e incentivarlos a sistematizar el quehacer docente y a generar procesos de investigación en los contextos donde se desarrolle.

Eulalia Medina Díaz

Decana Facultad de Ciencias de la Educación y de la Salud

Referencias

Echeverría, J. (2001). Las TIC en educación. *Revista Iberoamericana*, 24, 12-23.

RECURSOS Y USO DE TIC

La importancia de la autorregulación en el uso de los dispositivos móviles en los escolares¹

Luz Irene Molina Niño²

Los niños y jóvenes de nuestra era forman parte de una generación conocida como nativos digitales (Mark Prensky, 2001), pues manifiestan gran interés por el consumo y producción de contenidos digitales que, desde luego, los han influenciado y transformado en todos los ámbitos de su desarrollo, dada la diversidad de actividades que realizan cotidianamente por medio de artefactos tecnológicos.

Son evidentes las ventajas del uso de las nuevas tecnologías, pero también es evidente que muchas de las situaciones y conductas problemáticas que se dan en los pequeños y adolescentes, tienen relación con la sobre exposición a dispositivos electrónicos.

Sánchez y Robles (2016) enuncian algunos riesgos de la era digital para niños y adolescentes:

- Distracción en las aulas de clases.
- Descuido de compromisos escolares y del hogar.
- Conflictos de tipo emocional generados por la interacción irrespetuosa en las redes sociales donde se puede presentar *ciberbullying*.
- Difusión de pornografía y *sexting*.

La población estudiantil del Colegio Integrado de Cabrera no ha sido ajena a estas situaciones, razón por la que esta propuesta de investigación está encaminada a analizar los efectos que el uso inconsciente de los dispositivos móviles ha generado en la vida escolar de los estudiantes de la Institución y, de manera particular, en los estudiantes del grado noveno y así emprender acciones que posibiliten a los estudiantes y comunidad educativa, reconocer

¹ Texto derivado de la tesis de maestría Efectos del uso no autorregulado de los dispositivos móviles en los estudiantes del grado noveno del Colegio Integrado de Cabrera, asociado a la Línea de Investigación en Autorregulación de la Corporación Universitaria Minuto de Dios.

² Licenciada en educación tecnología e informática. Docente de educación básica y media del Colegio Integrado de Cabrera. Santander, Colombia, email: luz.molina-n@uniminuto.edu.co

cuándo hacer uso de las nuevas tecnologías para el aprendizaje y cuándo para el entretenimiento, convirtiendo estos artefactos en elementos distractores y problemáticos a herramientas de apoyo en los procesos académicos.

Marco teórico

Las nuevas tecnologías en la educación: Una oportunidad para el mejoramiento académico

La inclusión de las nuevas tecnologías al desarrollo de procesos de aprendizaje, siempre será sinónimo de progreso y acceso a la globalización; acorde con esto, diferentes organizaciones mundiales que trabajan para promover el desarrollo económico de los países, como la Cepal, Comisión Económica para América Latina y el Caribe, entre sus recomendaciones sugiere que:

Es preciso, entonces, que los países hagan un esfuerzo por replantear los procesos de enseñanza y de aprendizaje a la luz de los conocimientos recientes en el campo de la cognociencia y del potencial de estas tecnologías. Para lograr una más moderna y efectiva apropiación de estas tecnologías se promoverá que los estudiantes no solo usen y se apropien de las tecnologías, sino que las consideren objeto de análisis y revisión crítica (UN, Cepal, 2015, p. 12).

De igual manera, la Ley General de Educación colombiana (1994), en su artículo cinco contempla los fines de la educación, el que se describe en el inciso nueve establece: “El desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico nacional, orientado con prioridad al mejoramiento cultural y de la calidad de la vida de la población”.

Estas dos referencias vinculan a los procesos educativos con el uso de la tecnología y, a la vez, son argumentos que ratifican que la incorporación de esta a la vida escolar es imprescindible, porque se constituye en un derecho que permitirá al educando colombiano acceder a oportunidades de tipo académico y laboral que aportarán a su realización personal.

Impacto negativo de los dispositivos móviles por su uso no autorregulado

Los dispositivos electrónicos parecen una extensión más de los órganos humanos, los que ya existían cuando estos aparecieron, tuvieron que asumirlos como prótesis, haciendo un entrenamiento para adaptarse a ellos, pero los que nacieron después de su llegada, vinieron

preparados para usarlos sin hacer práctica previa, Prensky (2011) los llamaría nativos digitales.

Y es justamente esta generación digital la que en la actualidad está en las aulas de secundaria de las instituciones educativas, todos ellos, expertos usuarios y asiduos dependientes de los móviles hasta para las tareas más elementales, tienen la capacidad de pasar absortos frente a una pantalla muchas horas, todo lo que cabe en su mundo y lo que les puede interesar, está ahí, en ese conjunto de píxeles; tal comportamiento, se constituye en motivo de preocupación para padres y docentes. Al respecto, Rodríguez & Juárez (2017) citan un estudio de Issa e Isaias (2016) que demuestra que se produce

Un impacto negativo en el desarrollo de habilidades cognitivas básicas como la memoria debido a que el cerebro se adapta al ambiente que lo estimule, formando conexiones mentales no deseadas y delegando a la tecnología tareas que exigen recordar datos importantes; por lo que el usuario es capaz de recordar cómo buscar información, pero no el resultado obtenido lo que puede crear conexiones mentales de memoria débiles (p. 8).

La autorregulación: Una necesidad en estudiantes de secundaria

Es fácil notar en los estudiantes adolescentes, la ausencia de metas para sus vidas, la poca motivación y apatía y, por lo tanto, la falta de conciencia de la responsabilidad que tienen para con ellos mismos, siempre tienen una excusa para justificarse: “No entendí, no me alcanza el tiempo, se me olvidó, nadie me dijo, pensé que era para otro día, etc.”. Este escenario pone de manifiesto la imperante necesidad de la autorregulación en las aulas de clase y, en general, en la vida de todo sujeto en formación.

No se pueden desconocer que muchas de las características conductuales de los adolescentes estudiantes de secundaria, son consecuencias propias de la etapa del desarrollo biológico, cognitivo y psicosocial por el que atraviesan. Aguilar *et al.* (2015) lo describen así: “La adolescencia es una etapa de transición en la que se producen importantes transformaciones físicas, conductuales, cognitivas y emocionales que afectan las relaciones con los padres y los iguales, dando lugar a conflictos” (p. 333), causa por la cual se requiere adoptar mecanismos que restauren la comunicación y posibiliten el acercamiento y la orientación enfocada a la motivación que se ha perdido, en especial porque el mensaje que

promueve la sociedad de consumo es el facilismo, la inmediatez, el individualismo y la mediocridad, desplazando los valores del esfuerzo, la disciplina y la autorregulación, este mensaje ha afectado el desempeño académico y laboral de los jóvenes que manifiestan desmotivación y desinterés por construir y desarrollar proyectos de vida (Aguilar, *et al.*, 2015).

La autorregulación en el uso de los dispositivos móviles en las aulas

En los últimos años, los dispositivos móviles han sido la causa de muchos conflictos que alteran el ambiente en las aulas de clase, debido a la percepción que tiene el docente de la distracción de un estudiante que atiende a su *Smartphone* sin justa causa, mientras él intenta desarrollar su clase. “La tecnología es una de las causas principales de la distracción de los alumnos y es difícil convencerlos de las consecuencias que conlleva el uso excesivo de un dispositivo de mano en su vida académica” (Picado, Valenzuela y Peralta, 2017, pp. 52-53).

Sin embargo, la solución no está en obviar las tecnologías, sino en integrarlas al aula aprovechando todo su potencial, profundizar en temas de estudio, debatir, confrontar autores, construir escenarios para la argumentación crítica. Pero esto exige autorregulación por parte del educando y, también, demanda motivación externa, así que, ayudar a los estudiantes a desarrollar habilidades avanzadas de autorregulación es uno de los mayores desafíos en el uso de las tecnologías para el aprendizaje (Gros, 2018).

Metodología

El enfoque metodológico escogido para adelantar esta investigación sobre los efectos en el desempeño académico del uso no autorregulado de los dispositivos móviles, fue el cualitativo. La población seleccionada para la investigación fueron los estudiantes del grado noveno del Colegio Integrado de Cabrera, debido a que en ellos se evidencia, con mayor énfasis, la situación planteada, sin embargo, no todos los estudiantes de este curso son participantes, debido a que por la situación generada por la pandemia de la Covid-19 no se realizan clases presenciales y no todos tienen dispositivo móvil o la posibilidad de conexión a internet, condición considerada fundamental para el estudio; por lo que solo participaron veintiún estudiantes, de los cuales once son mujeres y diez son hombres.

En la investigación se establecieron tres categorías y sus respectivas subcategorías, de esta manera se hace posible abordar los diferentes tópicos que abarca el estudio con mayor

precisión. Dichas categorías están inmersas en el planteamiento del problema, en la formulación de los objetivos y en el marco teórico de la misma, todo esto contribuye a facilitar la recolección de la información, su posterior análisis y sistematización.

Las técnicas utilizadas para la recolección de la información sobre el uso que los estudiantes dan a los dispositivos móviles fueron las siguientes:

1. Revisión de literatura de los referentes teóricos: realizada para identificar los factores que suscitan el uso no autorregulado de los dispositivos móviles.

2. Encuesta a estudiantes: el instrumento se aplicó de manera virtual a través de un formulario de Google. El cuestionario es un test tipo escala de Likert, que tiene el propósito de recoger información relacionada con aspectos de interacción de los estudiantes con los dispositivos móviles, como frecuencia de uso, frecuencia de revisión, razones de uso, etc.

3. Entrevista semiestructurada aplicada a padres de familia: se seleccionaron aleatoriamente cuatro padres de familia, considerando que, en estos momentos de educación en casa, ellos comparten el desarrollo de tareas escolares y observan la interacción de sus hijos con los dispositivos móviles, razón por la que se consideró que podían aportar información significativa para la investigación. El instrumento utilizado es el guion que contiene las preguntas para abarcar cada una de las categorías previstas.

4. Entrevista semiestructurada a docentes: aplicada a los docentes de las cuatro áreas fundamentales del currículo: lengua castellana, matemáticas, ciencias naturales y ciencias sociales; quienes aportan información sobre el desempeño académico de los estudiantes.

5. Revisión documental: puntualmente en este caso se revisaron solo las calificaciones de las áreas fundamentales del currículo: lengua castellana, matemáticas, ciencias naturales y ciencias sociales, mediante esta revisión es posible hacer un análisis de relación entre el uso de dispositivos móviles y el desempeño académico, el instrumento utilizado para organizar esta información es una rejilla que recopiló las calificaciones de las áreas mencionadas durante el segundo y tercer período académico.

Resultados

En este apartado se encuentra la interpretación y el análisis de la información compilada de acuerdo con las categorías establecidas para el desarrollo de la investigación.

Factores que suscitan el uso no autorregulado de dispositivos móviles

A continuación, se describen factores que suscitan el uso no autorregulado de los dispositivos móviles encontrados en los referentes teóricos.

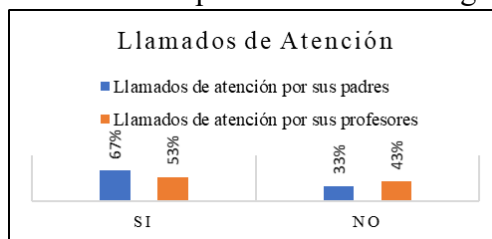
Alcanzar la capacidad de autorregularse en el uso de los dispositivos móviles, es una competencia muy difícil de desarrollar por los adolescentes, puesto que les resulta complicado controlar sus impulsos (Ruiz, Sánchez & Trujillo, 2016), justamente en esa etapa del desarrollo biológico y psicosocial, se encuentra la población objeto de esta investigación, cuyas edades oscilan entre los 14 y los 16 años y se encuentran cursando noveno grado de educación básica.

Uno de esos factores es el interés por la tecnología, las innovaciones y tendencias, no solo en los dispositivos, sino en el contenido de información, además del deseo de buscar y generar entretenimiento (Picado, Valenzuela y Peralta, 2017) y de esta manera estar en constante contacto con su círculo social, otra característica que también es propia de su edad.

Otro factor, que de igual manera va relacionado con la etapa de desarrollo por la que están transitando, es la carencia de criterios y madurez que les permita reconocer que la falta de regulación en el uso de las tecnologías digitales se constituye en una problemática escolar y familiar (Edel & Zuñiga, 2016). Como evidencia de esto, la mayoría de los padres encuestados, optaron por quitar el dispositivo móvil a su hijo en el transcurso de esta investigación, de igual manera los cuatro docentes entrevistados señalaron que, en el setenta por ciento de las clases, el celular ha sido motivo de conflicto y de interferencia en el desarrollo de las mismas, y que esto les ha llevado a tomar medidas restrictivas y a actuar conforme con la normativa establecida en el *Manual de convivencia* de la institución, es decir, proceden a decomisar el celular y lo devuelven al finalizar la clase o la jornada escolar y si la situación es recurrente se entrega en Rectoría hasta que el acudiente venga a reclamarlo y tanto padre como hijo firmen un compromiso de regulación en el uso del dispositivo.

En la gráfica que aparece a continuación, se observan los resultados de lo expresado por los estudiantes respecto a los llamados de atención que han recibido por padres y profesores, sin embargo, al contrastar esta información se refleja una contradicción entre lo que dicen los estudiantes y lo que argumentan los profesores y padres, puesto que estos afirman haber llamado la atención a diario y tener desavenencias a raíz de esta conducta reiterativa.

Figura 1. Llamados de atención por el uso no autorregulado del móvil



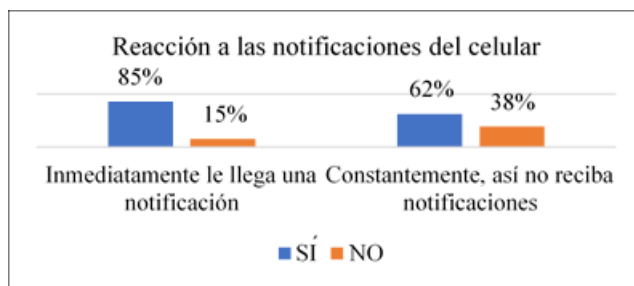
Fuente: Elaboración propia.

El uso de dispositivos móviles es un hábito

Producto de la investigación se encontró que el uso de los dispositivos móviles fue señalado, tanto por padres como por docentes, como una práctica habitual, ellos advierten que los estudiantes no pueden pasar un lapso corto de tiempo sin interactuar con su celular así sea solo para mirar la pantalla, esto es corroborado por ellos mismos, ya que el ochenta y cinco por ciento de los veintidós estudiantes encuestados, reconoce que mira el celular tan pronto este emite una señal de notificación y el sesenta y dos por ciento mira el celular, así no reciba notificaciones. Igualmente, los docentes manifiestan que al indagar al estudiante que se distrae en la clase por estar observando el celular él contesta que solo estaban mirando la hora o que solo lo miró de repente, que no estaba buscando nada, ni haciendo nada con él.

A continuación, se puede apreciar la interacción de los estudiantes con el dispositivo móvil al recibir notificaciones o incluso sin recibirlas.

Figura 2. Reacción a notificaciones del celular



Fuente: Elaboración propia.

También es preciso mencionar, que muchas de las rutinas cotidianas de los participantes del estudio se han visto alteradas por el uso de los dispositivos digitales, pese a que ellos no lo reconozcan, sus padres manifiestan que los han sorprendido hasta altas horas de la noche

o de la madrugada haciendo uso de estos artefactos ya sea jugando, viendo novelas, series animadas, adelantando tareas que no hicieron durante el día, debido a que estuvieron distraídos con el móvil, situación que también validan los docentes que recibieron actividades en horas de la madrugada vía WhatsApp. Cabe recordar que esta investigación se desarrolló en medio de la pandemia del coronavirus, razón por la cual la herramienta utilizada para efectuar el proceso de comunicación entre estudiantes y docentes fue esta aplicación.

La ansiedad generada por el uso de dispositivos móviles

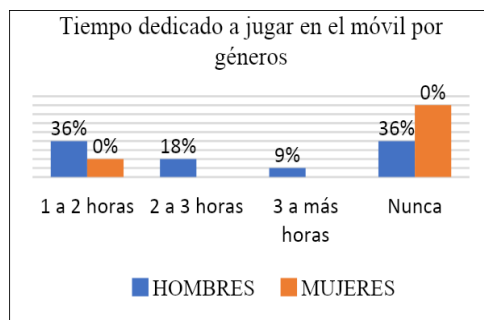
Este tipo de conducta ha sido objeto de estudio de muchas investigaciones relacionadas con el uso de dispositivos móviles, ya que, un individuo carece de la posibilidad de autorregular cualquier comportamiento, entre ellos los relacionados con el campo escolar, si se encuentra bajo una alteración psicológica como es la ansiedad (Garbanzo, 2013).

En cuanto a esta investigación, el estado ansioso o de inquietud, de acuerdo con lo dicho por los docentes, se pone de manifiesto en los estudiantes cuando se aproxima el tiempo en que van a tener oportunidad de usar el celular; como en los cambios de clase, antes del descanso y al finalizar la jornada escolar, de igual forma, los docentes expresan que al menor descuido de ellos, los estudiantes sacan su dispositivo y prefieren exponerse al llamado de atención, la anotación en el observador y el decomiso del mismo, lo que permite inferir que no piensan en las consecuencias de esta acción, lo que para los docentes entrevistados es evidencia de la dependencia del celular ya que no controlan el impulso de interactuar con él (Mendoza, 2014).

Motivaciones para usar los dispositivos móviles

Los estudiantes tienen diferentes motivaciones para usar el móvil, al escuchar a docentes y a padres se encuentra una coincidencia en señalar que los estudiantes utilizan el celular para jugar, sin embargo, al analizar la encuesta aplicada a ellos, se observa que no todos los participantes manifiestan el juego como motivación principal para el uso del celular. En la gráfica, se puede identificar este interés por géneros y la cantidad de tiempo destinada a esta práctica.

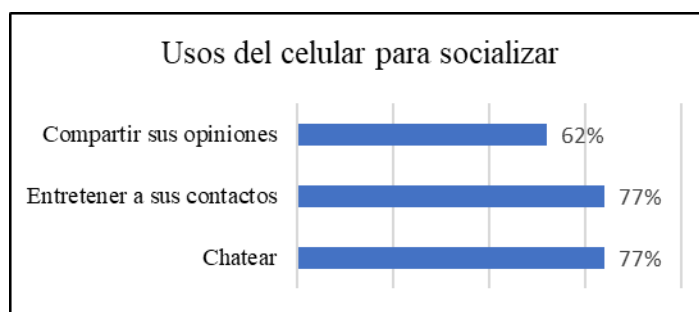
Figura 3. Tiempo dedicado a jugar con el móvil de acuerdo con el género



Fuente: Elaboración propia.

Otra motivación que lleva a los estudiantes a usar el celular es la de socializar, en especial en este tiempo de pandemia donde no tienen la posibilidad de hacerlo personalmente; por lo tanto, se han identificado tres acciones relacionadas con la socialización: chatear con sus amigos, entretener a sus contactos y compartir sus opiniones. A continuación, se puede apreciar que la interacción social a través de los celulares es una práctica recurrente de la población participante del estudio.

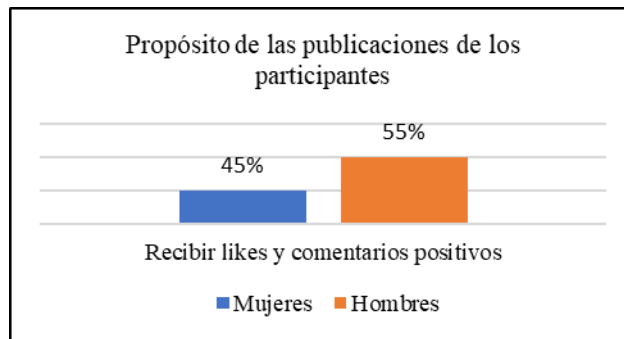
Figura 4. Usos del celular para socializar



Fuente: Elaboración propia.

La autoestima es otro aspecto de la personalidad que también se encuentra en formación, de modo que, tener un dispositivo móvil de buenas condiciones técnicas y, a la vez, poder usarlo para interactuar con otros, compartir su mejor fotografía, recibir *likes* y comentarios halagadores de las diferentes publicaciones, es preponderante y significativo para ellos.

Figura 5. Propósito de las publicaciones de los participantes

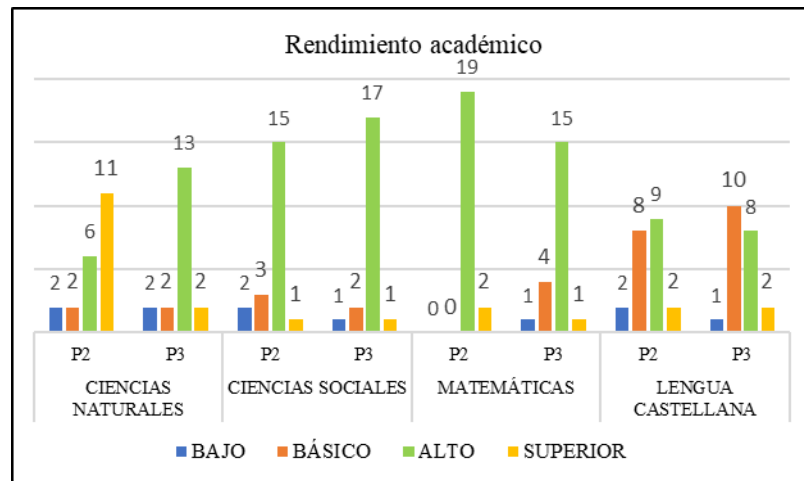


Fuente: Elaboración propia.

Los resultados académicos

Los resultados académicos generalmente evidencian el desempeño de un estudiante, en este caso se debe tener en cuenta que el Sistema Institucional de Evaluación Educativa de la Institución fue flexibilizado debido a la pandemia Covid-19. En la gráfica se muestran las calificaciones del segundo y tercer período del 2020 en las áreas fundamentales del currículo.

Figura 6. Rendimiento académico



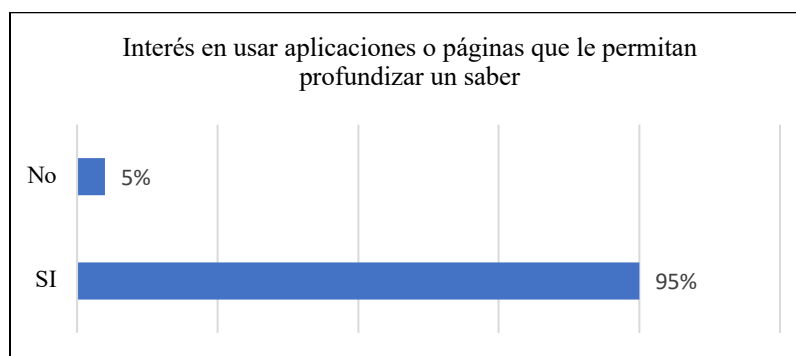
Fuente: Elaboración propia.

Didácticas educativas mediadas por dispositivos móviles

Los hallazgos de la investigación respecto a este aspecto nos indican que todos los docentes entrevistados han utilizado algunas veces el dispositivo móvil, como recurso de apoyo para el desarrollo de sus clases, pero todos advierten que deben estar muy pendientes del uso que los estudiantes hacen del aparato, porque muchos de ellos, al menor descuido, intentan migrar a aplicaciones de juegos, redes sociales u otras, que nada tienen que ver con la temática que se está abordando.

Ahora, en cuanto a los estudiantes que participan en esta investigación, se evidencia que tienen un marcado interés por aprender por medio de páginas y aplicaciones digitales, puesto que el uso de estos recursos les genera mayor motivación que los tradicionales, esto se puede evidenciar en la siguiente gráfica.

Figura 7. Interés de los estudiantes por profundizar conocimientos mediados por TIC

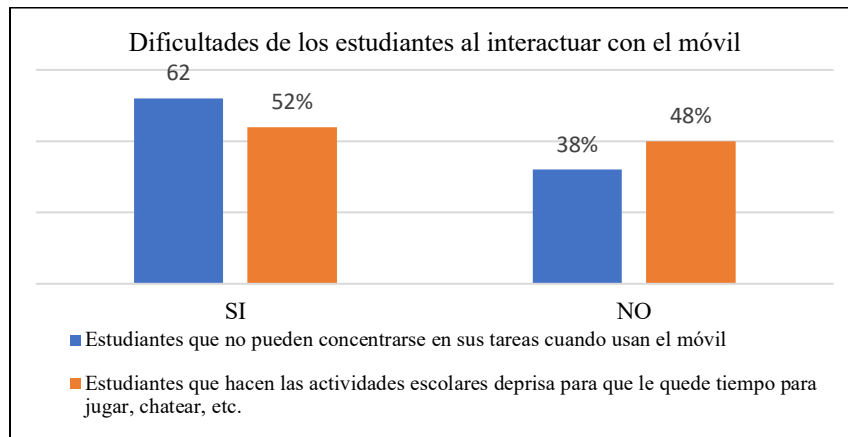


Fuente: Elaboración propia.

Pese a su interés por el uso de las nuevas tecnologías para el aprendizaje, un alto porcentaje de ellos admite que cuando interactúa con el dispositivo móvil, tiene dificultades para concentrarse en la realización de sus tareas escolares o las realiza rápido para que le quede tiempo para jugar, chatear o entretenerse con otro asunto, lo que contrasta con el deseo que tienen de hacer uso de este, para complementar sus aprendizajes; esto indica que aunque les resultaría interesante que sus clases y tareas se puedan mediar con las tecnologías digitales, tendrían que tener autocontrol para evitar que su atención se disperse o migre hacia otras aplicaciones que no están relacionadas con la actividad académica que se está desarrollando en el momento, conducta que no le permitiría cumplir con los objetivos de su aprendizaje y que se ha detectado como problemática o limitante para tener un máximo

aprovechamiento de las diferentes plataformas educativas, a las que puede tener acceso por medio de los celulares.

Figura 8. Dificultades de los estudiantes al interactuar con el móvil



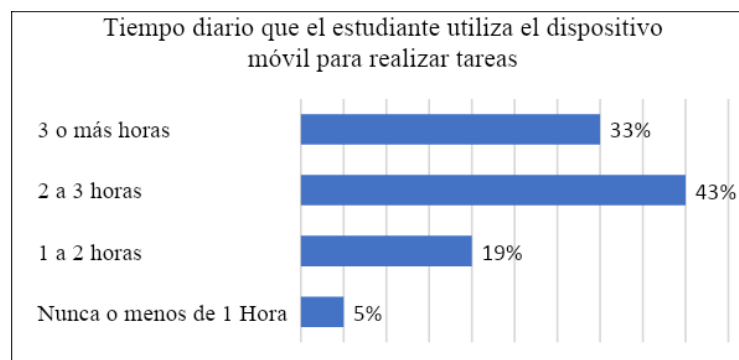
Fuente: Elaboración propia.

Compromiso de estudiantes, padres y docentes

Para analizar el nivel de compromiso de la población de estudiantes que participan en esta investigación con su proceso educativo, indagamos sobre la cantidad de tiempo que utilizan su dispositivo móvil para hacer sus tareas, ya que este dato sería un indicativo de su compromiso y dedicación, y al final repercute en la calidad de los trabajos presentados.

Los resultados fueron los siguientes:

Figura 9. Tiempo diario que el estudiante utiliza el dispositivo móvil para realizar tareas



Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a este aspecto, los docentes manifestaron que en su mayoría los estudiantes de este grado habían cumplido con el envío de las actividades asignadas, a excepción de los estudiantes que se mencionan en el apartado de rendimiento académico, lo que se puede interpretar como un alto grado de responsabilidad de los estudiantes, sin embargo, también señalan que aunque en su mayoría cumplen con los trabajos y los entregan dentro de las fechas establecidas; la calidad de estos, en cuanto a presentación y contenido, no corresponde a la que deberían tener por ser estudiantes de noveno grado.

Ahora, al analizar el nivel de compromiso de los padres en el proceso educativo de sus hijos, sobre todo en este momento en el que ellos no están recibiendo sus clases en el colegio, todos manifestaron que les preguntan constantemente si han cumplido con sus deberes, pero no verificaron que esto fuera cierto, por lo que algunos se sorprendieron al ser notificados del bajo desempeño académico de sus hijos, debido a que no enviaban evidencias de realización de talleres asignados o si los enviaban lo hacían de manera incompleta, sin seguir las instrucciones dadas por los docentes, por lo que varios de ellos optaron por quitarles el celular y recibir y enviar los talleres a sus propios teléfonos, para así cerciorarse de que cumplieran con los compromisos escolares. Esta actitud denota preocupación de los padres por el proceso académico de sus hijos, a pesar de que muchos de ellos no cuentan con la preparación o el tiempo para colaborarles de mejor manera, como consecuencia de esta situación, se debilita la confianza y deja en evidencia la necesidad en los estudiantes de fortalecer la autorregulación y la responsabilidad consigo mismo y con su familia.

En cuanto al compromiso de los docentes para apoyar los procesos académicos y de aprendizaje, en especial en esta contingencia de la Covid-19, manifiestan que aun teniendo tantas dificultades para mantenerse en contacto con los estudiantes, y dar continuidad a las actividades pedagógicas, ellos envían las guías acompañadas de videos explicativos, realizan llamadas y envían mensajes a estudiantes y acudientes informando de su estado académico e indagando sobre situaciones que les impiden estar al día con sus trabajos y, además, se elaboran reportes que son enviados al directivo, para que este a su vez informe a la psicóloga municipal o busque apoyo en otras organizaciones que propenden por el bienestar y los derechos de los menores.

Conclusiones

La preponderancia que ha cobrado el uso de las herramientas TIC en el ámbito escolar es innegable, dada la riqueza de recursos que ofrece para mediar en diferentes procesos de aprendizaje. Sin embargo, como muchas otras herramientas educativas, requieren ser implementadas por el docente con un propósito específico, delimitado y orientado hacia la construcción y generación de aprendizajes y/o conocimientos, conducentes a la formación integral del educando, y no tan solo al uso instrumental de la información y dispositivos informáticos.

El empleo de las TIC en educación, especialmente en niños y adolescentes, debe ir acompañado de apoyo para desarrollar el uso autorregulado de los diferentes dispositivos, ya que, esta población tiene un conflicto para priorizar el uso de estos, con fines educativos y no de entretenimiento.

Los padres y cuidadores de niños y adolescentes tienen un papel fundamental en la normatización del uso de los dispositivos móviles en casa, es su tarea orientar la formación de hábitos y conductas conscientes, de esta manera, se evitarán conflictos en el ámbito familiar y escolar.

En cuanto a los resultados académicos, producto de la educación remota, fueron mucho más altos, en comparación con los obtenidos en educación presencial, puesto que el sistema de evaluación institucional se tuvo que flexibilizar de manera ostensible, teniendo en cuenta las carencias de tipo económico, social y tecnológico de muchos de los estudiantes, no era posible mantener parámetros de exigencia académica y la práctica educativa se limitó al envío y desarrollo de talleres escritos.

Debido al proceso de educación remota a causa de la Covid-19, la observación que era instrumento de recolección de información significativa, no se pudo llevar a cabo de manera presencial, al intentar hacerla de manera virtual, haciendo seguimiento de los horarios y rutinas de conexión de la población participante en el estudio, se tuvo que desistir del uso de este instrumento de recolección de información, pues algunos de ellos desactivaron de su cuenta la opción que registra sus horarios de conexión.

Se considera una limitante del estudio, la diferencia entre las respuestas dadas por los estudiantes frente a los padres al contestar preguntas relacionadas con el uso que dan a su

celular, ya que sus padres, durante la entrevista, describieron comportamientos opuestos a los que ellos dicen tener en su interacción con los dispositivos móviles.

Se recomienda a las instituciones educativas implementar estrategias de autorregulación que promuevan el uso consciente de dispositivos móviles dentro y fuera de las aulas de clase, como la autosupervisión y autorregistro de sus tareas orientadas al cumplimiento de las metas académicas establecidas.

Así mismo, es importante la cualificación de los docentes para hacer uso correcto de recursos web y aplicaciones que apoyen el desarrollo de diferentes temáticas, abordadas en las áreas del conocimiento.

Referencias

- Aguilar, Y.; Valdez, J.; González, N.; Rivera, S.; Carrasco, C.; Gómora, A.; Pérez, A.; Vidal, S. (2015). Apatía, desmotivación, desinterés, desganó y falta de participación en adolescentes mexicanos. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 20(3), 326-336. ISSN: 0185-1594. Disponible en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=292/29242800010>
- Garbanzo, G. (2013). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios desde el nivel socioeconómico: Un estudio en la Universidad de Costa Rica. *Revista Electrónica Educare*, 17(3), 57-87. Disponible en http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-42582013000300004&lng=en&tlng=es.
- Gros, B. (07/2018). La evolución del *e-learning*: del aula virtual a la red. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia* [S.l.], v. 21, n. 2, pp. 69-82. ISSN 1390-3306. Disponible en <http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/20577>. Doi: <https://doi.org/10.5944/ried.21.2.20577>
- Jiménez, M. & López, E. (2013). Impacto de la inteligencia emocional percibida, actitudes sociales y expectativas del profesor en el rendimiento académico. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(1), 75-98. Disponible en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2931/293125761004>

- Mendoza, M. (2014). El teléfono celular como mediador en el proceso de enseñanza aprendizaje. *Omnia*, 20(3), 9-22. ISSN: 1315-8856. Disponible en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=737/73737091002>
- Picado, A.; Valenzuela, D. & Peralta, Y. (2017). Los medios distractores en el aula de clase. *Universidad y Ciencia*, 8(13), 51-59. Disponible en <https://doi.org/10.5377/uyc.v8i13.4538>
- Prensky, M. (2011). Enseñar a nativos digitales. Madrid, España: Ediciones SM.
- Rodríguez, J. & Juárez, J. (2017). Impacto del *m-learning* en el proceso de aprendizaje: habilidades y conocimiento / The Impact Of m-learning On The Learning Process: Skills and Knowledge. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 8, 363, 10.23913/ride.v8i15.303.
- Ruiz, J.; Sánchez, J. & Trujillo-Torres, J. M. (2016). Utilización de internet y dependencia a teléfonos móviles en adolescentes. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14 (2), pp. 1357-1369.
- Sánchez, D. & Robles, M. A. (2016). Riesgos y potencialidades de la era digital para la infancia y la adolescencia. *Revista Educación y Humanismo*, 18(31), 186-204. Disponible en <http://dx.doi.org/10.17081/eduhum.18.31.1374>
- Tacca Huamán, D. R. (2012). De la sociedad de la información a la sociedad del conocimiento. *Investigación Educativa*, vol. 16, No. 30, p. 115+. Gale OneFile: Informe Académico.
- UN - Cepal. (2015). Plan de acción sobre la sociedad de la información y del conocimiento de América Latina y el Caribe. Lima, Perú: *Elac2015*. Disponible en <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/22580>.

Prácticas pedagógicas en tiempos emergentes en instituciones educativas de la provincia de Guanentá: aprendizajes y retos

Sandra Milena Neira Camacho³

Dora Patricia Rodríguez Ardila⁴

La investigación de la cual nace el presente texto fue desarrollada durante un año entre agosto de 2020 y agosto del 2021 y pretendió caracterizar las prácticas pedagógicas desarrolladas por docentes en instituciones educativas de la Provincia de Guanentá en tiempos de la Covid-19.

Vale la pena señalar que la pandemia llevó a que, en Colombia, como en el resto del mundo, se cerraran las instituciones educativas y la ciudadanía se viera abocada a no acudir a lugares como las oficinas, iglesias, gimnasios, centros comerciales, entre otros, todo esto con la finalidad de evitar el contagio.

Ante esta situación, fue posible dar por cierto que nuestra vida en general cambió, en medio de resistencias, añoranzas y nostalgia de lo que se fue, de temor a lo desconocido; de momentos en los que, sin duda, lo más importante era conservar la salud, la vida y la integridad como seres humanos (Barrón, 2020, p. 67).

En consecuencia, la educación con acompañamiento remoto, mediada por la tecnología, se convirtió en la herramienta principal para continuar con las labores educativas en todos los niveles. Cada institución educativa se dio a la tarea de diseñar propuestas para dar continuidad al trabajo académico durante la contingencia sanitaria. Los retos fueron muchos

³ Magíster en Educación, Especialista en Pedagogía para el Desarrollo de la Inteligencia, Licenciada en Lengua Castellana y Comunicaciones. Docente tiempo completo Facultad de Ciencias de la Educación y de la Salud -Unisangil- San Gil. sneira@unisangil.edu.co

⁴ Candidata a agíster en Atención Integral a la Primera Infancia, Especialista en Pedagogía para el Desarrollo de la Inteligencia, y Especialista en Pedagogía para la Educación Superior, Licenciada Educación Básica con Énfasis en Tecnología e Informática. Directora Programa de Licenciatura en Educación Infantil -Unisangil- San Gil. drodriguez@unisangil.edu.co

y de diversa índole, el aspecto comunicativo por escasa conectividad y equipos tecnológicos limitados, así como escasa formación de los docentes y de los estudiantes para el uso y manejo de las plataformas digitales fueron solo algunos de los factores que hicieron difícil esta transición.

En Colombia, el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2020) para garantizar el estudio en casa de niños, niñas y adolescentes, puso en marcha varias estrategias como el portal "Aprender Digital: Contenidos para Todos"; además, una programación educativa de más de 12 horas con espacios como "Edu Acción 1, 2, 3" y "Profe en tu Casa", la alianza "Mi Señal" con canales locales y emisoras comunitarias, con énfasis en la ruralidad; la Biblioteca Digital, la aplicación "B The 1 Challenge"; al igual que "Contacto Maestro", "Charlas con Maestros" y la Alianza Familia-Escuela para avanzar en los procesos de desarrollo y aprendizaje.

Sumado a lo anterior, el MEN inició un proyecto ¡Juntos en casa lo lograremos muy bien!, donde a través de modelos educativos flexibles, guías, textos impresos y material didáctico se pretende garantizar la educación a quienes no contaban con medios electrónicos o virtuales.

De manera, que tanto los espacios, como las formas y las disposiciones para aprender y enseñar en la escuela, mudaron de forma acelerada dada la contingencia sanitaria, aunque no se podría afirmar que esta mudanza fuera definitiva, o que la escuela cambiaría para no volver a sus prácticas presenciales, valía la pena establecer cómo se desarrollaban las prácticas pedagógicas durante este tiempo a fin de aprender sobre este proceso y trasladar a contextos presenciales o mixtos lo mejor de las prácticas implementadas.

Teniendo en cuenta lo anterior, la pregunta de investigación que se planteó la investigación fue ¿cómo se han desarrollado las prácticas pedagógicas por docentes de instituciones educativas de la provincia de Guantánamo en tiempo de aislamiento por la pandemia Covid-19?

Marco teórico

A continuación, se presentarán algunos supuestos teóricos relacionados con las prácticas pedagógicas y el aprendizaje remoto, así mismo, se señala la senda metodológica recorrida en el proyecto y se presentan los resultados obtenidos en dos categorías de análisis:

aprendizajes y dificultades, finalmente, unas conclusiones relacionadas con los resultados presentados.

Prácticas pedagógicas

La práctica pedagógica se entiende como una acción que permite innovar, profundizar y transformar el proceso de enseñanza del docente en el contexto escolar. Se encuentra estrechamente relacionada con la realidad del aula, está integrada por el cotidiano del maestro en la vida escolar “esta inscripción hace posible una producción de conocimientos a partir del abordaje de la práctica pedagógica como un objeto de conocimiento, para los sujetos que intervienen, por eso la práctica se debe delimitar en el orden de la praxis como proceso de comprensión, creación y transformación de un aspecto de la realidad educativa” (Castro, Peley y Morillo, 2006, p. 4) .

Es de señalar que mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje, estimular el pensamiento creativo y crítico del estudiante, son algunas de las apuestas que realizan los maestros en su quehacer pedagógico. Desde esta perspectiva al maestro se le otorga un carácter mediador, reconociendo la importancia de hacer evidente sus esquemas de conocimiento profesional en coherencia con su actuar pedagógico.

Para Castro, Peley y Morillo (2006) la práctica pedagógica se considera como la emancipación profesional para elaborar crítica, reflexiva y eficazmente un estilo de enseñanza que promueva un aprendizaje significativo en los estudiantes y logre un pensamiento-acción innovador, trabajando en equipo para desarrollar un proyecto educativo común.

Aprendizaje con acompañamiento remoto

La crisis sanitaria alteró significativamente el día tras día, y a miles de estudiantes y docentes en todo el mundo les fue interrumpida su rutina escolar, esta situación generó cambios no solo estar en casa todo el día, sino aprender desde otro lugar que no es la escuela.

El aprendizaje en casa, con acompañamiento remoto, se entiende como una estrategia educativa implementada por las instituciones educativas para continuar con los procesos académicos durante la situación sanitaria y social, la cual requiere del acompañamiento docente desde la mediación con las TIC y del acompañamiento familiar (MEN, 2021). Vale

la pena señalar que vivimos en la llamada “era digital permeada por la inteligencia artificial, el internet de las cosas, la denominada realidad virtual y aumentada, las tecnologías inmersivas, los dispositivos inteligentes (robots, drones, vehículos autónomos), el *big data* (minería y analítica de datos), y las criptomonedas (como el bitc in), entre otros” (Barrón, 2020, p. 69). Esta situación ha influido de manera directa o indirecta en la vida de las familias, en el desarrollo de los procesos de aprendizaje y en el ámbito laboral y social. Así, pues, la información y el conocimiento han mudado, de ser propiedad de una reducida parte de la población, a ser accesible con solo dar un clic en el computador o a través de cualquier dispositivo con el que se cuente.

Gracias a la comunicación y la tecnología en tiempos emergentes, en algunos casos, los docentes lograron cumplir con su labor, apropiándose de recursos digitales y generando nuevos escenarios y nuevas maneras de interacción. Sin embargo, frente a la inequidad en el acceso a dispositivos de comunicación, conexión a redes de internet, bien sea por situación geográfica y/o económica, estudiantes y docentes también se vieron afectados en el desarrollo de las actividades académicas. Frente a una situación retadora de desplazamiento del aprendizaje presencial a los espacios virtuales y/o distancia, la desigualdad viva en la sociedad sacudió la realidad inédita de muchas familias y de muchos docentes (Varguillas Carmona, Bravo Mancero, 2020).

Metodología

La investigación se desarrolló desde el enfoque cualitativo y como método se utilizó el análisis del discurso para categorizar las prácticas pedagógicas utilizadas por docentes en instituciones educativas de la Provincia de Guant , atendiendo a la riqueza del análisis discursivo para abordar textos y audios, suministrados por los docentes (Flores, J. G.; Gómez, G. R. & Jiménez, E. G., 1999). Se desarrolló en 4 fases: preparatoria, trabajo de campo, analítica e informativa con 15 docentes de básica primaria de nueve instituciones educativas públicas y privadas de municipios de la provincia guanentina.

Del análisis del discurso desarrollado se llegó a resultados respecto a las siguientes categorías de análisis: la planeación de las actividades escolares, la aplicación de estas actividades, comunicación con los estudiantes, la frecuencia con la que se comunican los docentes con los estudiantes, las mayores dificultades que han enfrentado los docentes

durante estos tiempos emergentes y los aprendizajes. A continuación, para efectos prácticos de esta ponencia se presentan los hallazgos de las categorías dificultades y aprendizajes.

Dificultades

En relación con las dificultades evidenciadas por los docentes en este tiempo de aprendizaje remoto, el análisis de sus respuestas arrojó lo siguiente:

- Carencia de cercanía física:

Cuando se indagó sobre las mayores dificultades evidenciadas en este proceso de acompañamiento remoto se encontraron expresiones como: “El contacto físico con los estudiantes es fundamental y es diferente el trabajo presencial, a los niños les hacen falta los espacios del colegio y el compartir con los compañeros” (D1-PUB-URBANO). O “Más que todo ha sido perder el contacto presencial con los niños, ya que es muy gratificante y agradable verse con ellos, escuchar sus historias, sus risas y, sin embargo, el colegio es un lugar de distracción para ellos, ya que muchos viven situaciones difíciles y estar compartiendo con nosotros se olvida un poco” (D11-PUB-URBANO).

Las anteriores expresiones se asocian con lo expresado por Cotino-Hueso (2020) citado por Baptista, Almazán, Loeza, López & Cárdenas (2020), quienes precisan que ni en el pasado, ni en este momento “Las computadoras, ni las herramientas digitales sustituyen la interacción presencial y el contacto humano con el docente y los compañeros. La escuela brinda muchas cosas, además de conocimiento; es el lugar donde se aprende a ser ciudadano” (p. 5).

La escuela, el espacio físico de encuentro, es el sitio común, es patio de juego y para algunos estudiantes refugio y el sitio más seguro en donde por lo menos se aseguran una o dos comidas diarias. Cuando se señala esta dificultad bien habría que añadir que “la escuela no es el espacio donde tantos aprendizajes cognitivos ocurren, sino también el que contribuye a la formación de la personalidad e identidad de los niños” (Ceresuela, 2020).

- Carencia de herramientas tecnológicas y conectividad

En las últimas décadas, la inversión en infraestructura digital en el sistema escolar ha sido importante en buena parte de los países de América Latina. Las políticas educativas en el ámbito digital empezaron a aplicarse de manera incipiente en algunos países de la región a finales de la década de 1980. Hasta mediados de la década de 1990, estas estrategias tenían

como propósito general mejorar los resultados de aprendizaje y enseñanza en las escuelas. Luego se comenzó a priorizar el objetivo de dar acceso a las y los estudiantes a equipamiento, prestando especial atención a los sectores de menor nivel socioeconómico como estrategia de nivelación y búsqueda de equidad. En los últimos años, con la masificación de la conectividad sobre la base de internet móvil y el incremento de dispositivos digitales más accesibles, las políticas han redirigido sus esfuerzos a la formación de habilidades digitales de las y los estudiantes (Trucco y Palma, 2020, citado por Unesco, 2020).

En contraste con lo anterior, cuando los docentes del área urbana y en mayor medida de la zona rural expresaron las dificultades para desarrollar los procesos de aprendizaje remoto, un alto porcentaje señaló la carencia de herramientas tecnológicas y de comunicación: “Todos no cuentan con los mismos medios, las actividades complementarias no son para todos” (D1-PUB-URBANO). “Otras de las dificultades es la mala señal de algunas familias en la red de telefonía lo que dificulta y distorsiona en ocasiones los acompañamientos telefónicos” (D3 PUB-RURAL). “El manejo de los medios de comunicación, la falta de internet de padres de familia para devolver trabajos con algunos estudiantes” (D7 PUB-RURAL). “Una de las principales dificultades ha sido la capacidad de internet que tienen tanto mis estudiantes como yo, pues en muchas ocasiones los encuentros sincrónicos se ven atrofiados por la red” (D13-PV-URBANO). “La falta de conectividad y recursos tecnológicos por parte de los estudiantes” (D14-PUB- RURAL).

Esta evidente dificultad de conectividad ha puesto en discusión las brechas de acceso al mundo digital en los últimos años, aun con la masificación de la conectividad móvil, persisten diferencias considerables en el acceso efectivo al mundo digital. Lo anterior tiene profundas implicaciones en las oportunidades y la participación de los estudiantes en los procesos actuales de aprendizaje.

- Falta de acompañamiento en el desarrollo de las actividades

Desde el punto de vista pedagógico, el aprendizaje remoto presenta el riesgo de pérdida del vínculo presencial, lo cual genera tensiones por las dificultades para mantener la relación y la mediación pedagógica. Esta situación se agudiza en los niveles iniciales de educación, es decir, en preescolar y básica primaria, grados en los que se requiere un trabajo coordinado con padres, madres o cuidadores para el acompañamiento y la mediación de los procesos de los estudiantes.

Expresiones como, “Algunos padres de familia en ocasiones no realizan las actividades o no responden a las llamadas manifestando que su horario de trabajo es extenso y no les da tiempo” (D2 PUB-URBANO), “Una dificultad evidenciada en este proceso es la falta de compromiso de los padres de familia” (D9 PV-URBANO), o “la mayor dificultad es depender de los padres de familia para conocer sobre las necesidades y el verdadero desarrollo de los niños en casa, para de esta manera implementar y desarrollar un proyecto acorde a las verdaderas necesidades de las familias” (D3 PUB-RURAL), hacen evidente la dificultad para mantener la comunicación y la mediación pedagógica.

Lo anterior obedece a lo heterogéneo de los contextos familiares, señalado por expertos, quienes coinciden que son las diferencias en el acceso a la tecnología en cuanto a costos del servicio y la disponibilidad de computadores, celulares, tabletas y otros en el hogar, así como las asimetrías entre lo urbano y rural y, obviamente, económicas y sociales, la diversidad en el tipo de familia: ampliadas, nucleares, monoparentales, y la habitabilidad que no siempre ofrece espacios adecuados para la educación, factores que intervienen en el desarrollo irregular de las actividades escolares desde la casa (Larraín, Ayo, Machicao, 2020, citado por Unicef, 2020).

- Incremento de actividades laborales de los docentes

Algunos docentes señalaron que incrementaron sus actividades laborales, un docente indica, por ejemplo, que una de las mayores dificultades es “la falta de tiempo, por el incremento de mis actividades tanto de planeación, como de seguimiento al aprendizaje de los niños” (D4 PV-URBANO). Lo anterior está relacionado con la necesidad de ajuste a las condiciones de la educación con acompañamiento remoto, que se ha traducido en una serie de responsabilidades y exigencias que aumentan significativamente el tiempo de trabajo que las y los docentes requieren para preparar las clases, asegurar conexiones adecuadas y hacer seguimiento a sus estudiantes en formatos diversos (Unesco, 2020).

Aprendizajes

De la situación vivida los docentes también han reconocido aprendizajes, los cuales se han categorizado de la siguiente manera:

- Experiencia en el uso de herramientas tecnológicas

La situación generada por la emergencia sanitaria, en el contexto donde se desarrolló la investigación, dista de tener todos los elementos necesarios para el aprendizaje con acompañamiento remoto, entre ellos, docentes altamente capacitados en educación a distancia, conectividad y herramientas digitales o contextos familiares que garanticen el bienestar físico y emocional de los estudiantes.

Sin embargo, los docentes han evidenciado capacidad de adaptación y de innovación en su práctica pedagógica y han encontrado que esta transición ha puesto en escena su capacidad para aprender, mudar y utilizar otros recursos, que quizá en tiempo de aprendizaje presencial habría costado muchas más horas y períodos para apropiarlos. Así lo reconocen los docentes cuando afirman que sus mayores aprendizajes de trabajo remoto han sido “El uso y mejoramiento de herramientas tecnológicas, aplicación de clase virtuales” (D1-PUB-URBANO). “Buscar alternativas y aprovechar la tecnología para tener conocimientos significativos” (D4 PV-URBANO). “Trabajar mucho más las herramientas tecnológicas, aprendí a usar nuevos programas para mis clases, he aprendido a crear juegos interactivos y en línea y, de igual manera, a grabar y editar videos para mis clases” (D5 PV-URBANO). “He afianzado mis habilidades en la aplicación de herramientas tecnológicas (equipos de cómputo, aplicaciones web y de celular, etc.), como también el aprendizaje de muchas otras de las cuales desconocía” (D6 PUB-URBANO). “He aprendido a aplicar la tecnología en las actividades de la enseñanza, que facilitan la comunicación y el aprendizaje” (D15-PUB-URBANO).

- Acercarse a la realidad de los estudiantes

Cuando los docentes reconocen que “He podido conocer un poco más la realidad de las familias, tener un poco más de interactividad, mirar las cosas desde otra perspectiva” (D2 PUB-URBANO), o que “este confinamiento me permitió acercarme más a cada una de las familias, entablar conversaciones amenas con ellas y conocer más sus realidades” (D3 PUB-RURAL), así como “He logrado conocer a los niños y niñas de otra forma, más profunda y entender muchas de las situaciones que ocurrían en el colegio” (D4 PV-URBANO) y “ponerme en el lugar de los padres de familia y sobre todos en los niños” (D12-PV-URBANO). Se hacen evidentes los esfuerzos realizados por los docentes por sostener los vínculos pedagógicos, incluso por encima del cumplimiento de un programa de enseñanza o

de su evaluación, y de acercarse a la realidad de los estudiantes que es heterogénea y que está provista de diferencias y, en la mayoría de los casos, de desigualdades, por contexto, por economía, por geografía, por acompañamiento.

- Cuestionarse sobre la esencia de los aprendizajes

Otras de las respuestas a la pregunta que se les hizo a los docentes sobre sus aprendizajes fueron las siguientes: “El cuestionarme qué habilidades realmente necesitan mis estudiantes para su vida, más que cualquier otra cosa, busco que mis estudiantes sean felices y que disfruten realizar sus actividades. ¡En este tiempo es importante formar el ser!” (D13-PV-URBANO), “Este tiempo me ha servido para poder mirar el ejercicio desde otra perspectiva, enfocándome, no solo en la parte cognitiva de los niños y niñas sino en sus diversas necesidades” (D3 PUB-RURAL).

Las anteriores respuestas ponen en discusión un aspecto muy importante, se relaciona con la esencia de los aprendizajes, con los fines de la educación y el sentido de la escuela, que como lo afirma Tenti Fanfani (2020) ha sido desplazado por temas, relacionados más con los medios, es decir, si hay que evaluar o no, si hay que integrar, sobre las nuevas tecnologías de la educación en la escuela, además sobre las estrategias de formación inicial y la necesidad imperiosa que los docentes dominen estos nuevos recursos.

Conclusiones

La situación de emergencia sanitaria provocada por la Covid-19 condujo al cierre físico de establecimientos educativos y con ello a la búsqueda de estrategias pedagógicas diversas por parte de los docentes para continuar con los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Los resultados obtenidos de la investigación realizada dejan ver el interés de los docentes por diversificar las estrategias y los recursos para favorecer el aprendizaje. También refleja la necesidad de continuar en la búsqueda y en la incorporación de estrategias que promuevan el aprendizaje autónomo, la interactividad, la flexibilidad y la atención individual al estudiante, estrategias que lleguen a los escenarios remotos, pero también a los presenciales. Lo anterior, no solo reta al docente en su ejercicio profesional, también demanda de estudiantes más empoderados, que tomen un rol mucho más activo en su aprendizaje, que estén más

dispuestos a la colaboración y a la construcción del conocimiento y que trabajen de forma independiente.

Por supuesto, se requiere también de docentes que estén en continuo aprendizaje, que asuman liderazgo pedagógico, con capacidad de recrear actividades centradas en los estudiantes y que promuevan habilidades de pensamiento y ambientes de colaboración (Baptista *et al.*, 2020). Lo anterior sintoniza con lo expuesto por Moran quien afirma que “no solo los docentes, sino también los estudiantes, deberían estar dispuestos a cambiar los modelos tradicionales y encontrar roles más participativos, para que esta situación que se dio en la emergencia se traduzca en un cambio a nivel educativo que perdure” (citado por Mendoza Castillo, 2020, p. 10).

Las situaciones vividas, los aprendizajes y las dificultades por las que han pasado docentes, estudiantes y padres de familia, han evidenciado el valor que tiene el encuentro presencial y el sentido del mismo, más de un año de aprendizaje remoto, conduce a replantear, por un lado, el diseño y desarrollo de estrategias didácticas, las cuales deberán estar cada vez más centradas en los estudiantes a fin de promover autonomía, liderazgo y colaboración. De la misma manera, deberá replantearse, la relación de los docentes y los estudiantes con los recursos tecnológicos, continuar avanzando en pasar de un nivel de consumo de recurso y contenido digital a un nivel que permita comprender las potencialidades de la tecnología disponibles para la interacción con el conocimiento y el aprendizaje dentro y fuera de la escuela. Finalmente, directivos, docentes, estudiantes y padres de familia deberán encauzar acciones para que la escuela sea un espacio donde se viva el encuentro físico, donde se promuevan las interacciones humanas y la socialización de los aprendizajes.

Referencias

- Barrón Tirado, M. C. (2020). La educación en línea: transiciones y disrupciones. En H. Casanova Cardiel (coord.), *En educación y pandemia*. México D.F.: Universidad Autónoma de México.
- Baptista, P.; Almazán, A.; Loeza, C.; López, V.; Cárdenas, J. (2020). Encuesta Nacional a Docentes ante el Covid-19. Retos para la educación a distancia.

- Castro, E.; Peley, R. y Morillo, R. (2006). La práctica pedagógica y el desarrollo de estrategias instruccionales desde el enfoque constructivista. *Revista de Ciencias Sociales* [online], vol. 12, No. 3, pp. 591-595. ISSN 1315-9518.
- Ceresulea, M. P. (2020). Perder el año escolar, expertos responden. Periódico *La Tercera*. Disponible en <https://www.latercera.com/nacional/noticia/perder-el-ano-escolar-4-expertos-responden/OB6PAPUKCZB35IF62KVRCVDU44>
- Flores, J. G.; Gómez, G. R. & Jiménez, E. G. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2020). Decreto 660 del 13 de mayo. Disponible en https://www.mineducacion.gov.co/1759/articulos-397834_archivo_pdf.pdf.
- Mendoza Castillo, L. (2020). Lo que la pandemia nos enseñó sobre la educación a distancia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), vol. L, núm. esp.-, pp. 343-352, México D.F.: Universidad Iberoamericana.
- Tenti Fanfani, E. (2020). Educación escolar pospandemia. Notas sociológicas, en *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Buenos Aires: Unipe.
- Unesco. (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de Covid-19*. Disponible en https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf
- Unicef. (2020). Mamás y papás deben apoyar el aprendizaje de las y los adolescentes en el hogar en Unicef para cada infancia. Disponible en <https://www.unicef.org/bolivia/historias/mam%C3%A1s-y-pap%C3%A1s-deben-apoyar-el-aprendizaje-de-las-y-los-adolescentes-en-el-hogar>.
- Varguillas Carmona, C. y Bravo Mancero, P. (2020). Virtualidad como herramienta de apoyo a la presencialidad: Análisis desde la mirada estudiantil. En *Revista de Ciencias Sociales*, Universidad de Zulia. Disponible en <https://www.redalyc.org/journal/280/28063104019/html/>

Estrategia didáctica basada en el enfoque CLIL para desarrollar las competencias comunicativas del inglés en la educación infantil

Sara Isabel Montoya⁵

Rosa Virginia Medina Gallón⁶

El aprendizaje de la lengua extranjera inglés es una necesidad para los colombianos y una prioridad para el Ministerio de Educación Nacional (MEN). De acuerdo con este:

Ser bilingüe es esencial en un mundo globalizado. El manejo de una segunda lengua significa poderse comunicar mejor, abrir fronteras, comprender otros contextos, apropiar saberes y hacerlos circular, entender y hacernos entender, enriquecerse y jugar un papel decisivo en el desarrollo del país. Ser bilingüe es tener más conocimientos y oportunidades para ser más competentes y competitivos, y mejorar la calidad de vida de todos los ciudadanos (Ministerio de Educación Nacional, 2005).

Sin embargo, los resultados del Examen Saber 11 para el 2017 reportan que el 19% de los estudiantes que finalizan el ciclo de educación media se encuentran en el Nivel A-, es decir no alcanzan las competencias mínimas para su clasificación según el Marco Común Europeo (MCE); el 30% se encuentra en el nivel A1, el 25% en A2, el 18% de los estudiantes colombianos de grado 11° alcanzan el nivel esperado B1 y solo el 7% alcanza a superarlo obteniendo B+ (Icfes, 2018).

Esta situación ha permitido generar en Colombia múltiples estrategias y establecer directrices con el objetivo de cumplir con metas que se esperan para el aprendizaje de esta

⁵ Especialista en Educación Bilingüe, Artista Plástica. Maestría English Language Teaching for Self-directed Learning, en la Universidad de la Sabana (en curso). Maestra de artes plásticas de la Universidad Nacional de Colombia. smontoya@unisangil.edu.co

⁶ Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Tecnología e Informática; Especialista en Pedagogía para el Desarrollo de la Inteligencia en Curso; Magíster En Informática Para La Educación (en curso). rmedina@unisangil.edu.co

lengua extranjera. Por tal razón el Programa Nacional de Inglés *Colombia Very Well* 2015-2025, propone el incremento del número de horas de clase para la asignatura de inglés desde la educación primaria. En adición, en el 2016 el MEN lanza las Orientaciones y principios pedagógicos del currículo sugerido de inglés para instituciones educativas y secretarías de educación desde el grado transición a 5° de primaria: Inglés para la diversidad y la equidad; dichos lineamientos no tienen en cuenta el aprendizaje en años previos a estos, aspecto preocupante, por cuanto los estudios demuestran que la mejor edad para comenzar a estudiar una lengua extranjera es entre los tres y los doce años, debido a que el cerebro del niño es muy moldeable y susceptible a nuevos aprendizajes y la posibilidad de aprender a un ritmo más rápido y con más facilidad (Álvarez, 2010).

Ahora bien, aun cuando existen estos programas, en Colombia aún no existen estándares básicos de aprendizaje para lengua extranjera en educación infantil, razón por la cual se plantea una investigación que permita construir objetivos de aprendizaje claros en inglés para niños escolarizados, en los grados correspondientes a pre-jardín, jardín y transición, haciendo uso del enfoque CLIL, el cual permite contextualizar esta lengua en los tres propósitos consignados en el documento los *Derechos Básicos de Aprendizaje*, definidos por el MEN para el grado transición en el 2016. Finalmente surge la pregunta: ¿Cómo desarrollar las competencias comunicativas del inglés en la educación infantil, de acuerdo con las orientaciones del Ministerio de Educación Nacional?

Situación actual del conocimiento en el área de la investigación

Dentro del sistema de educación colombiana hay exigencias concretas en cuanto a los procesos de bilingüismo y el nivel de inglés que los estudiantes deben alcanzar en determinadas etapas educativas. Para darle impulso a estas nuevas tendencias en el aprendizaje de una lengua extranjera, que es para el contexto colombiano el inglés, diferentes instituciones universitarias y de básica secundaria han tomado la iniciativa, pero no donde se supone que el desarrollo de habilidades lingüísticas para el aprendizaje de una lengua extranjera se puede desarrollar más fácilmente, que es durante la primera infancia, y las ventajas de aprendizaje de L2 en esta etapa (Madrid & McLaren, 1981, Álvarez, 2010 y Navarro, 2010).

Lo anterior quiere decir que el desarrollo del lenguaje es un proceso cognitivo en donde los seres humanos aprenden a comunicarse verbalmente, usando una lengua natural (L1), y los primeros años de vida son un período fundamental para que el proceso de adquisición de la lengua se de en un entorno social de forma innata. Esta etapa de la vida, entre los 2 y 7 años, Piaget (1923) la define como el 'período preoperatorio' o 'período crítico', en donde los niños logran comprender su identidad y compararla con su entorno al comprender las relaciones entre las cosas y los hechos. Chomsky (1970) también lo define como la teoría innatista, que sostiene que los niños nacen con un sistema de opciones lingüísticas innatas y es el contexto el que determina cuáles se activan y cuáles no.

Así mismo, esta primera etapa es el momento propicio para que el niño comience a desarrollar un autoconcepto, su identidad, gustos y amistades (Rice, 1997). Por tal razón, Papalia, Wendkos y Duskin (2010) establecen que la infancia temprana representa el período de vida en que los niños incrementan sus niveles de atención, la rapidez y la eficiencia con que procesan la información y empiezan a construir recuerdos de mayor duración, lo cual es propicio y oportuno para el aprendizaje del lenguaje nativo y de otros idiomas.

De acuerdo con investigaciones hechas por Almodóvar y Gómez (2017), encuentran que Bialystok (2001) identifica dos tipos de bilingüismo que están vinculadas a la edad de comienzo del aprendizaje de la segunda lengua, el bilingüismo simultáneo (desde el nacimiento o antes de los tres años de edad), puesto que las lenguas se adquieren como primer idioma durante la etapa de desarrollo del lenguaje, según Abdelilah-Bauer (2007) esta opción es la más precoz y natural. Y el bilingüismo secuencial fija la edad para el comienzo del aprendizaje de un idioma extranjero a partir de los tres años, y se empieza a trabajar la segunda lengua una vez aprendida la lengua materna y asimilada la competencia comunicativa.

La enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera en los primeros años de educación en Colombia es una situación compleja debido a factores tales como que el docente encargado del curso, no tiene una formación específica en el idioma, según Mourão y Ferreira (2016), los docentes de lenguas extranjeras, en educación infantil, adolecen también de la formación metodológica con respecto a técnicas y enfoques de enseñanza en inglés, necesaria para enseñar a estudiantes de esta edad. Otros factores, como el número de

niños por salón, la poca intensidad horaria dedicada al inglés y los insuficientes recursos académicos, hacen que su aprendizaje sea muy básico en los primeros años de educación.

Dadas las condiciones mencionadas, es en gran parte la labor del maestro dedicar sus esfuerzos a convertirse en un agente dinamizador de cambios (MEN, 2016) propendiendo por una educación integral; por ello es fundamental dotarlo de las herramientas y recursos didácticos para el aprendizaje del inglés. Así mismo, el MEN plantea que es el maestro quien debe generar estos “espacios educativos significativos”, entendidos como ambientes de aprendizaje estructurado y generador de múltiples experiencias para los estudiantes, en donde se plantea una situación o conjunto de situaciones que facilitan el aprendizaje.

Para ello, el Ministerio de Educación ha diseñado documentos que soportan el ejercicio académico en la educación infantil, estos son “Las orientaciones pedagógicas para el grado de transición”, la cartilla para el “Desarrollo infantil y competencias en la primera infancia”, y la “Guía operativa para la atención integral en la primera infancia”, publicadas en 2009, las cuales establecen competencias claras y específicas para el aprendizaje de lenguas en la edad temprana, las cuales se fundamentan en las “adquisiciones” que permiten al niño “hacer” para luego “saber hacer”, hasta llegar a “poder hacer” y “movilizar conocimientos” (MEN, 2009).

Entendiendo que la etapa de la primera infancia es esencial para desarrollar competencias específicas para la vida, en la que los niños emplean sus aprendizajes de manera creativa y flexible en distintos contextos a través de su desempeño y comportamiento cotidiano. Ahora bien, respecto al desarrollo de la competencia docente para la enseñanza del inglés, las garantías del aprendizaje de este idioma en la primera infancia y las condiciones académicas que debe tener un estudiante en esta etapa de desarrollo en escuelas y colegios, el Ministerio de Educación planteó en el 2004 el Plan Nacional de Bilingüismo (PNB), basado en el dominio de una lengua extranjera y el mejoramiento de la competencia comunicativa en inglés, para el crecimiento individual y colectivo.

Al respecto, dentro del documento “Retos del Programa Nacional de Bilingüismo. Colombia Bilingüe”, Fandiño, Bermúdez y Lugo (2012), establecen aspectos importantes para la enseñanza del inglés a temprana edad. En un primer apartado y respondiendo a la pregunta ¿Por qué aprender L2 en primaria?, Madrid y McLaren (1981) citados por Fandiño, Bermúdez y Lugo (2012), señalan que los niños que estudian una lengua extranjera tienden

a tener mejor rendimiento que los demás y es en esta etapa de la vida en la que hay mayor plasticidad cerebral para aprender los idiomas. Adicionalmente, presentan las ventajas asociadas con el aprendizaje de una L2 en la niñez como son la plasticidad del cerebro y del sistema nervioso lo cual posibilita que el aprendizaje se realice de manera rápida y fácil, la facilidad para la imitación, la adaptabilidad y la memorización, la flexibilidad de los hábitos lingüísticos de la L1 y la flexibilidad cognitiva y las habilidades de pensamiento creativo ejercen una influencia positiva en otras áreas, y la mayor interacción con el profesor y los compañeros favorecen el desarrollo de las destrezas orales.

Respecto a ¿cómo asegurar el aprendizaje de L2 en primaria? Cansigno (2006), citado por Fandiño, Bermúdez y Lugo (2012), señala que hay dos aspectos que interactúan en dicho proceso y que están vinculados con los contextos familiar, escolar y social: el aspecto psicosociológico y el aspecto psicogenético. En una tercera y última pregunta, ¿cómo favorecer el éxito del aprendizaje de L2 en primaria?, en el contexto colombiano existe poca investigación frente a la claridad de los procesos y a la enseñanza del inglés en niños (Cenoz, 2003), por ello es necesario que la metodología y las propuestas para implementar la enseñanza de L2 a temprana edad sean claras y contextuales para aplicarlas y evaluarlas bajo los parámetros cognitivos y lingüísticos requeridos para esta etapa específica.

Para lograr este trabajo continuo se debe partir desde la formación lingüística y metodológica del profesorado (Roca y Manchón, 2006), también es necesario diseñar programas académicos íntegros y de calidad, a través de currículo flexible, delineado especialmente para niños en cuanto a principios, temáticas, actividades, procesos y evaluación, entre otros, con un material didáctico que sirva de apoyo para el desarrollo de otros programas académicos y asegurar la continuidad de estos. Asimismo, los programas educativos bilingües, según Villalba y Hernández (2008) deben presentar la lengua extranjera en otras áreas de conocimiento convirtiendo la información significativa a sus propias necesidades, y hacerlo en los primeros niveles de primaria porque es donde se plantean situaciones comunicativas ricas y más fáciles de contextualizar.

En la educación colombiana, buscando enfrentar estos retos, surge el programa “Colombia Bilingüe” (MEN, 2016) a través del documento “Orientaciones y principios pedagógicos del currículo sugerido de inglés para instituciones educativas y secretarías de educación, grados transición a 5° de primaria”. Igualmente, dentro de estos programas de

bilingüismo, se destaca material académico diseñado en inglés para enseñar esta lengua extranjera a través de la cartilla “Aprendamos inglés con las aventuras de Bunny Bonita” (MEN, 2012) derivada del “Programa Nacional de Bilingüismo” (2004), como una guía completa y gratuita para el docente para la enseñanza del inglés en la educación infantil.

Estos proyectos que sugiere el MEN apuntan a dar soluciones en principio al bilingüismo en temprana edad, sustentados en que los niños de corta edad, según Fleta (2016), poseen la capacidad de detectar las estructuras de las lenguas y procesarlas junto al significado cuando las escuchan, haciéndolos más aptos para el aprendizaje de una lengua extranjera. Sin embargo, las estrategias ya planteadas carecen de componentes importantes que demuestren el aprendizaje continuo y significativo del inglés ya que, para desarrollar las cuatro habilidades comunicativas, se necesita un uso constante del idioma para comprender los mensajes y no solo enseñarles vocabulario aislado o limitarse a enseñar solo el idioma que no es suficiente para que aprendan una lengua extranjera a una edad temprana. De tal forma, se propone la aplicación de la metodología CLIL, en español Aicle, Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras, la cual ofrece a los docentes las técnicas y los recursos necesarios para poner en marcha y activar el proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras de manera natural en los infantes. Por esta razón, la idea de adaptar la metodología Aicle a esta edad, surge como una alternativa fresca e innovadora que promete ser más eficaz para el aprendizaje del inglés.

A pesar de la creciente tendencia a usar cada día más el enfoque Aicle, de acuerdo con Antequera y Gómez (2017), existe una demostrada deficiencia de materiales educativos apropiados para el alumnado de educación infantil, tal como Deller y Price (2007); Meyer (2010); y Lancaster (2016) declaran, hay una carencia generalizada de materiales Aicle que dificulta una enseñanza de calidad en este enfoque, al tiempo que esta deficiencia se acentúa en la etapa de educación infantil, cuando también existe una complejidad dada en cuanto a la lecto-escritura que comienza a desarrollarse, así como el resto de capacidades cognitivas y sociales del niño (Piaget, 1972).

En Colombia hay poco material de investigación en el campo del bilingüismo o el uso de Aicle enfocado en la educación infantil. Al respecto, en el 2014, en Medellín, se generó un plan de estudios en la educación preescolar el cual establece parámetros claros para orientar a los maestros sobre lo que deben enseñar con base en los estándares y lineamientos

del Ministerio de Educacional Nacional (Alcaldía de Medellín, 2014). Puesto que, en el contexto colombiano, la educación inicial es un derecho de la primera infancia (de cero a seis años), el cual busca potenciar la formación integral de los niños, ofreciéndoles experiencias significativas a través de las artes y actividades lúdicas, teniendo como punto de partida sus particularidades y contextos (Martínez, 2017). Sin embargo, este autor plantea la inquietud sobre qué tan efectiva ha sido la comprensión y aplicación del Marco Común Europeo de Referencia, MCER, para los idiomas y su contextualización en las políticas públicas en la primera infancia y el bilingüismo.

Otras investigaciones en el país, hechas por Yepes y Ruiz en el 2016, mediante una propuesta de bilingüismo para un jardín infantil, bajo el concepto de las inteligencias múltiples y el aprendizaje significativo a través de proyectos de aula. Igualmente, Zarazo y Velásquez (2012), diseñaron una propuesta en el área de ciencias sociales para el grado 1° de primaria como guía de aprendizaje para integrar el modelo Aicle y la metodología *Preview, View, Review*, y con el objetivo de responder y adaptarse al PNB. Este tipo de propuestas se convierten en un elemento concreto para alcanzar una igualdad de oportunidades y mejorar la calidad educativa en Colombia (MEN, 2016).

Por su parte, universidades como la Católica Luis Amigó en Medellín ha realizado eventos en torno a compartir experiencias en la enseñanza del inglés en la primera infancia, mientras que la Universidad de la Sabana de Bogotá y Uninorte de Barranquilla, realizan eventos de bilingüismo durante todo el año, planteando nuevas estrategias de aprendizaje e innovación para el mejoramiento del nivel de inglés de los colombianos.

Por todo lo anterior, la educación colombiana necesita evolucionar a un ritmo más acelerado e invertir más aún en sus profesionales para enfrentar capacitados el mundo globalizado con las competencias comunicativas necesarias para evolucionar.

Teniendo en cuenta lo anterior el objetivo general de la investigación fue: Diseñar una estrategia didáctica virtual basada en el enfoque CLIL para desarrollar las competencias comunicativas del inglés en la educación infantil.

Como objetivos específicos se planearon:

1. Adaptar las orientaciones del enfoque CLIL a la enseñanza del inglés para la educación infantil de acuerdo con los lineamientos establecidos por el Ministerio de Educación Nacional para la educación infantil.

2. Validar las unidades didácticas virtuales que permitan a los docentes de educación infantil orientar el desarrollo de las competencias comunicativas del inglés a través del enfoque CLIL.
3. Verificar la efectividad de la estrategia didáctica en términos del aprendizaje del idioma inglés por parte de la muestra infantil determinada y de las competencias en enseñanza de los docentes.

Metodología

La investigación cuenta con un enfoque mixto, con un diseño de integración de procesos y combinación entre los enfoques cualitativo y cuantitativo en la mayoría de las etapas (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). El enfoque cualitativo aborda el análisis documental necesario para dar respuesta al primer objetivo y la validación de las unidades didácticas virtuales como un estudio de caso con una sola medición teniendo en cuenta que para el diseño de las unidades didácticas se hace uso de la metodología del enfoque de marco lógico, EML. El enfoque cualitativo se centra en la verificación de la efectividad de la estrategia didáctica, un diseño pre-experimental en el que se realiza un pretest y un postest y aplica la respectiva estadística inferencial.

Primera etapa. Constituye la adaptación de las orientaciones del enfoque CLIL a la enseñanza del inglés para la educación infantil de acuerdo con los lineamientos establecidos por el Ministerio de Educación Nacional para la educación infantil, para ello se desarrolla un diseño documental a nivel exploratorio.

Segunda etapa. Consiste en dos facetas que ocurren de forma simultánea:

Fase 1 de la segunda etapa. La validación de las unidades didácticas virtuales diseñadas desde la metodología del enfoque de marco lógico, EML (véase tabla 1), “esta ha demostrado de modo fehaciente tanto la validez del enfoque de proyecto para la promoción del desarrollo, como la utilidad del enfoque de marco lógico en la gestión del ciclo de proyectos, en particular para el diseño de los mismos” (Martínez y Cano, 2012, p. 27). Asimismo, se realiza la verificación de la efectividad de la estrategia didáctica en términos del aprendizaje del idioma inglés por parte de la muestra infantil determinada y de las competencias en enseñanza de los docentes.

Tabla 1. Metodología del enfoque de marco lógico para la validación del material

Elementos básicos	Indicadores objetivamente verificables	Fuentes de verificación	Factores externos
Objetivo general	Efecto general de la faceta validar las unidades didácticas virtuales que le permitan a los docentes de educación infantil orientar el desarrollo de las competencias comunicativas del inglés a través del enfoque CLIL.	Profesionales a los cuales se les aplica la encuesta consulta bibliográfica.	Responde o no a un problema identificado en educación infantil.
Objetivo específico	Efecto logrado al final del proyecto.	Evaluador y ejecutores. Análisis de resultados aplicabilidad.	Aplicabilidad de utilidad por los docentes.
Resultados	Descripciones al final de la ejecución. Adaptación de los aspectos de las unidades didácticas virtuales según recomendaciones de los encuestados. Tres unidades didácticas validadas.	Comparar lo planeado con lo ejecutado. Cronograma de actividades Producto final.	Fallo en los anteriores análisis de alternativas.
Actividades	1. Construcción de las unidades didácticas virtuales. 2. Revisión de los instrumentos. 3. Distribución del instrumento al experto. 4. Análisis de los datos obtenidos. 5. Adecuación de las unidades didácticas virtuales según las sugerencias y recomendaciones realizadas por el experto. 6. Implementación de las unidades	Cronograma de actividades	Muestra y población. Evaluador y ejecutores

	didácticas por parte de los docentes. 7. Distribución de los instrumentos a los docentes. 8. Adecuación de las unidades didácticas según las sugerencias y recomendaciones realizadas por los docentes.		
--	---	--	--

Fuente: Elaboración propia.

Para la validación del material se realizan desde tres instrumentos: Pautas y criterios para el análisis y evaluación de materiales curriculares (Méndez, 2001), diligenciado por un experto en didáctica de la enseñanza del idioma inglés desde el enfoque CLIL. Los otros dos instrumentos son: Guía para el diseño, utilización y evaluación de materiales en educación para la salud, y una adaptación del instrumento denominado Criterios para validación de contenidos de la herramienta educativa, fortaleciendo su cuidado del infarto agudo al miocardio creado por Martínez y Cano (2012), diligenciados en la prueba piloto de una muestra representativa de la población, la cual está conformada por los docentes de los grados pre-jardín, jardín y transición, vinculados a instituciones de educación de un municipio establecido previamente.

La población objeto consiste en los estudiantes de 16 instituciones educativas de carácter oficial y privado; a partir de esta población, se calcula, mediante fórmula, una muestra de 295 niños (seguridad del 95% y precisión del 5%) de los cuales el 60% pertenece a instituciones educativas del sector oficial y el 40% al sector privado. Para el piloto se tendrán en cuenta 100 estudiantes lo que corresponde a dos grupos de transición del sector oficial y tres grupos del sector privado; por lo tanto, la cantidad de instituciones seleccionadas sería de 5, correspondiendo a 1 de pre jardín, 1 de jardín y 3 de transición.

Fase 2 de la segunda etapa. Para verificar la efectividad de la estrategia didáctica se aplica el enfoque cuantitativo con un diseño pre-experimental en el que se realiza un pretest y un postest para medir las siguientes variables: aprendizaje del idioma inglés por parte de la muestra infantil determinada y las competencias en enseñanza de los docentes para la misma muestra de la segunda etapa.

Resultados

En relación con el primer objetivo específico de la investigación, se realizó la adaptación del enfoque CLIL a los lineamientos establecidos por el Ministerio de Educación Nacional para la educación infantil, mediante la integración de los lineamientos curriculares, los lineamientos lengua extranjera inglés, formulando así los lineamientos Aicle para los grados pre jardín, jardín y transición. Para cada grado se tienen en cuenta las dimensiones: comunicativa, motricidad fina y gruesa y la dimensión cognitiva, es desde estas dimensiones que se propone la integración de la lengua extranjera inglés en la tabla 2:

Tabla 2. Apartes de los lineamientos Aicle para educación infantil

GRADO PRE-JARDÍN	GRADO JARDÍN	GRADO TRANSICIÓN
<p>1. Relaciona sonidos de animales con sus nombres en inglés respondiendo a preguntas como <i>how does the dog do, How does the cat do....</i></p> <p>2. Reinterpreta historietas repitiendo y memorizando expresiones cortas en inglés.</p> <p>3. Colorea dibujos amplios siguiendo instrucciones en inglés como <i>color the bird blue, color the monkey yellow,</i> etc.</p> <p>4. Cuenta objetos hasta el 5 en inglés respondiendo a preguntas como <i>How many toys are, How many cars...</i></p> <p>5. Reconoce su cuerpo e identifica partes del durante ciertos juegos y dinámica en inglés respondiendo a instrucciones como <i>move you arms, move your head, etc.</i></p>	<p>1. Empieza a comprender y a seguir instrucciones simples como <i>sit down, silence please, etc.</i></p> <p>2. Responde preguntas simples de forma oral acerca de una historieta narrada como <i>who is..., what color is... how many...</i></p> <p>3. Aprende y canta canciones sobre los temas de clase en inglés.</p> <p>4. Desempeña roles para interpretar personajes de una corta historieta repitiendo y aprendiendo frases cortas en inglés.</p> <p>5. Se identifica así mismo y partes de su cuerpo en inglés a través del dibujo, la mímica y canciones.</p>	<p>1. Valora la importancia del cuidado de su cuerpo mientras juega e interactúa con otros en inglés usando expresiones en el presente simple como <i>I am a boy, I am a girl, this is me.</i></p> <p>2. Representa con movimientos corporales una palabra o frase en inglés para recordar su significado.</p> <p>3. Expresa oralmente sus preferencias dentro del juego utilizando expresiones simples como <i>My favorite game is, My favorite toys is.</i></p> <p>4. Escucha, entiende y completa instrucciones en verbos imperativos en presente simple en inglés como <i>Jump three (3) times, ¡Touch your nose!</i></p> <p>5. Utiliza la forma simple de verbo <i>be</i> para responder a preguntas <i>Yes/No</i> como <i>Are you...? Yes, I am / No, I'm not</i> cuando se le pregunta por su estado de ánimo.</p>

Fuente: Elaboración propia.

Una vez generados los lineamientos se procede a la construcción de las unidades didácticas por medio de un *software* educativo el cual se encuentra en proceso, para ello se construye un guion para la docente encargada del aspecto tecnológico, quien hace sus aportes didácticos al mismo, también se genera el contenido gráfico y los audios que acompañan las orientaciones, las cuales se encuentran en inglés y español. Una vez finalizado el diseño se procederá a su validación y aplicación con la muestra seleccionada.

Referencias

- Abdeliah-Bauer, B. (2007). *El desafío del bilingüismo*. Madrid: Morata.
- Alcaldía de Medellín. (2014). Medellín construye un sueño maestro. *Expedición Currículo El Plan de Estudios de la Educación Preescolar*. Disponible en https://media.master2000.net/fotos/98/2_Educacion_prescolar.pdf
- Almodóvar, J. M. & Gómez, M. E. (2017). Propuesta metodológica para la creación de materiales bilingües (Aicle) en educación infantil. España: Universidad de Córdoba. Disponible en https://acceda.ulpgc.es/bitstream/10553/22159/1/0235347_00026_0008.pdf
- Álvarez, M. (2010). El inglés mejor a edades tempranas. *Pedagogía Magna*, No. 5, pp. 251-256. España: Universidad de la Rioja.
- Bialystok, E. (2001). Bilingualism in Development. *Language, Literacy & Cognition*. New York: Cambridge University Press.
- Cansigno, Y. (2006). El bilingüismo en los contextos lingüístico y cognitivo. *Revista ReLingüística*, 4. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Cenoz, J. (2003). El aprendizaje del inglés desde la educación infantil: efectos cognitivos, lingüísticos y afectivos. *EDULING Revista-Forum sobre plurilingüismo y educación*. Disponible en https://www.researchgate.net/publication/251968889_EL_APRENDIZAJE_DEL_INGLES_DESDE_EDUCACION_INFANTIL_EFECTOS_COGNITIVOS_LINGUISTICOS_Y_AFECTIVOS
- Chomsky, N. (1970). La teoría lingüística de Noam Chomsky. Disponible en <http://www.scielo.org.co/pdf/leng/v42n2/v42n2a08.pdf>

- Deller, S. & Price, C. (2007). *Teaching Other Subjects through English*. Oxford: Oxford University Press.
- Fandiño, Y.; Bermúdez, J. R. & Lugo, V. (2012). Retos del Programa Nacional de Bilingüismo. Colombia Bilingüe. Recuperado de <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/2172/2951>
- Fleta, M. T. (2016). El aprendizaje de lenguas extranjeras en educación infantil en la Comunidad de Madrid: perfil, percepciones y metodologías de los docentes. España: Universidad Complutense de Madrid. Doi: <http://dx.doi.org/10.5209/DIDA.54090>
- Icfes. (2018). Saber Pro. Informe Nacional de Resultados 2016-2017. PDF. Disponible en <file:///D:/Users/xxxx/Downloads/informe%20nacional%20de%20resultados%20saber%20pro%202016%202017.pdf>
- Lancaster, N. (2016). *Stakeholder Perspectives on CLIL in a Monolingual Context*. España: Universitat de Jaén, English Language Teaching. Doi: 10.5539/elt.v9n2p148
- Madrid, D. & McLaren, N. (1981). *Enseñanza del inglés en el ciclo inicial de la EBG*. Valladolid: Miñón.
- Martínez, C. y Cano, N. (2012). Validación de contenidos de la herramienta educativa “Fortaleciendo su cuidado infarto agudo al miocardio”. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia - Facultad de Enfermería - Especialización en Enfermería Cardiorrespiratoria. PDF. Disponible en <file:///F:/INVESTIGACIÓN%20US/CLIL/CLIL%20PRIMERA%20INFANCIA/Validación%20cartilla.pdf>
- Martínez, J. (2017). La primera infancia bilingüe: un estudio de caso sobre el Marco Común Europeo de Referencia, en la puesta en marcha de la política pública de bilingüismo en dos instituciones educativas de Medellín. Universidad Nacional de Colombia. Disponible en <http://www.congresoalacip2017.org/archivo/downloadpublic2?q=YToyOntzOjY6InBhcmFtcyI7czoZNToiYToxOntzOjEwOiJJRF9BUiFVSZPIjtzOjQ6IjIxODYiO30iO3M6MToiaCI7czoZMjoiZDk3OWJIZTFhNzNkNDFhNzlhOTNhMzc4MTJmODliNzMiO30%3D>

- Meyer, O. (2010). Towards quality CLIL: successful planning and teaching strategies. *Revista Pulso*, Madrid. Disponible en <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/80815>
- Ministerio de Educación (MEN). (2004). Programa Nacional de Bilingüismo. Disponible en https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-132560_recurso_pdf_programa_nacional_bilinguismo.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2005). *Bases para una nación bilingüe y competitiva*. Disponible en <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-97498.html>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2009). Orientaciones pedagógicas para el grado de transición. Historia de la educación infantil. Disponible en https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-259878_archivo_pdf_orientaciones_transicion.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2009). Guía operativa para la prestación del servicio de atención integral para la primera Infancia. Disponible en <https://www.mineduacion.gov.co/primerainfancia/1739/article-178515.html>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2009). Desarrollo infantil y competencias en la primera infancia. Disponible en https://www.mineduacion.gov.co/primerainfancia/1739/articles-178053_archivo_PDF_libro_desarrolloinfantil.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2012). Aprendamos inglés con las aventuras de Bunny Bonita. Programa Nacional de Bilingüismo. *Guía del docente*. Bogotá, Colombia. Disponible en http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles316639_recurso_2.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2016). Orientaciones y principios pedagógicos del currículo sugerido de inglés para instituciones educativas y secretarías de educación, grados transición a 5° de primaria. Disponible en http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/colombiabilingue/dbacurriculo/cartilla_orientaciones_IE_SE/Orientaciones%20IE%20y%20SE.pdf

- Mourão, S. & Ferreirinha, S. (2016). Report. Early language learning in pre-primary education in Portugal, Associação Portuguesa de Professores de Inglês, APPI. Disponible en <http://www.appi.pt/activeapp/wp-content/uploads/2016/07/Pre-primary-survey-report-July-FINAL-rev.pdf>
- Navarro, B. (2010). Adquisición de la primera y la segunda lengua en aprendientes en edad infantil y adulta. *Philologica Urcita*, Revista semestral de iniciación a la investigación en filología. España: Universidad de Almería.
- Odón, F. G. A.; Gutiérrez, A. C. & Cuero, O. L. (2017). *Pertinencia social de la investigación educativa: concepto e indicadores*. PDF (s.p.i.).
- Papalia, D.; Wendkos, S. & Duskin, R. (2010). *Desarrollo humano*. México: Mc Graw-Hill.
- Piaget, J. (1972). *The Psychology of Intelligence*. Totowa, NJ: Littlefield.
- Piaget, J. (1923). *Etapa pre-operacional de Piaget (2-7 años), logros de dos tipos de pensamientos*. Disponible en <http://psicopsi.com/Etapa-preoperacional-Piaget-dos-pensamientos>
- Rice, F. P. (1997). *Desarrollo humano: estudio del ciclo vital*. New York: Pearson Educación.
- Roca, J. & Manchón, R. (2006). Algunas consideraciones sobre el factor edad en relación con la enseñanza de las lenguas extranjeras en la escuela. *Porta Linguarum*. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1709329>
- Villalba, F. & Hernández, M. (2008). La enseñanza de una segunda lengua (SL) y la integración del currículo. *I Jornadas sobre Lenguas, Currículo y Alumnado Inmigrante*. Bilbao: U. Deusto. Disponible en http://www.segundaslenguaseinmigracion.com/ense_anzal2/villalbayhernandezlaensenanzajornadas.pdf
- Yepes, A. & Ruiz, N. (2016). Diseño de la propuesta educativa bilingüe para el gimnasio bilingüe Grow Together. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Disponible en <http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/2675/1/RuizVegaNormaConstanza2016.pdf>

Aprendizaje mediado por TIC: Estrategia del método de caso en la formulación y evaluación de proyectos

Jenny Jazmín Gómez Murcia⁷

La formulación y evaluación de proyectos permite plantear diversos escenarios con el propósito de simular la posición más favorable de una idea de negocio, planteado desde una problemática real y conforme a las necesidades de la comunidad y la región, por ello las TIC permiten integrar una serie de herramientas que facilitan abordar la metodología del marco lógico y, así mismo, generar un aprendizaje significativo, porque facilitan el trabajo en línea y permiten fortalecer las habilidades de análisis crítico mediante la interacción en el aula por medio del trabajo en equipo, junto con el diseño de elementos en línea que contribuyen a formar habilidades en el campo digital desde la identificación y análisis de causas y efectos, que conlleva a una observación del contexto, identificación de los grupos de interés vinculados, recursos, tiempo de ejecución y simulación de posibles escenarios para posteriormente emitir juicios de valor.

En lo cotidiano, la búsqueda de información por parte de los estudiantes genera grados de dificultad al indagar en las bases de datos, por ende, es vital el fortalecimiento de las competencias y utilizar estrategias mediadas por TIC, para así fortalecer las bases en el manejo de contenidos, trabajo de materiales, uso del correo institucional, manejo de espacios colaborativos en línea, retroalimentación, uso de repositorio, búsqueda de contenidos y generación de esquemas en la formulación y evaluación de proyectos.

La investigación pretendió describir las características del ambiente de aprendizaje, las etapas del estudio de caso y los resultados de aprendizaje, teniendo presentes las competencias desarrolladas por el uso de las TIC, como estrategia principal en la aplicación del método de caso estando este centrado en un individuo, una situación o referente para

⁷ Administradora de Empresas, Especialista en Finanzas, MBA Administración y Dirección de Organizaciones. Candidato a Doctor en Proyectos, docente de Especialización en Finanzas, Fundación Universitaria de San Gil, Chiquinquirá, Colombia. jenny.gomez@unisangil.edu.co

comprender el tema estudiado y utilizar una secuencia para establecer el impacto de la estrategia didáctica desde el contexto del estudio de caso, donde a partir de él se fundamenta primero una fase de observación frente al resultado de la aplicación de la estrategia de método de caso mediado por las TIC, los resultados de aprendizaje y la formulación de árboles de objetivos y decisión de posibles escenarios simulados.

La aplicación y desarrollo de la metodología de caso en la formulación y evaluación de proyectos, llevó al diseño del caso de acuerdo con el resultado de una lluvia de ideas, recolección y análisis de información, desarrollo del informe, conclusiones y toma de decisiones de acuerdo con el planteamiento estratégico de los escenarios y difusión de la lección aprendida en el espacio del aula por medio de video corto Pitch, socializando las experiencias en el desarrollo del ejercicio.

Marco teórico conceptual

Las TIC son el motor de crecimiento e instrumento para el empoderamiento de las personas, que tienen hondas repercusiones en la evolución y en la sociedad del conocimiento y de la información, el conocimiento se multiplica más rápido que nunca y se distribuye de manera instantánea (Severín, 2014). Por ello implican una interacción que posibilita el aprendizaje y la investigación en el área de proyectos, favoreciendo también el trabajo en equipo.

Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (Unesco, 2021), las tecnologías de la información y la comunicación, TIC, pueden complementar, enriquecer y transformar la educación. Siendo ellas facilitadoras de espacios colaborativos instantáneos.

Las TIC ofrecen la posibilidad de construir contenidos y conocimientos variados, los cuales pueden ser compartidos en línea y ajustados a las demandas, necesidades e intereses de cada uno de los alumnos. Creando bases de datos de información a las que los alumnos pueden recurrir siempre que deseen (Rovira, 2021), siendo favorecedoras del acceso a la consulta, tanto de repositorios como de fuentes científicas, en el tema respectivo a la idea del proyecto y su referente teórico.

Sin una herramienta apropiada, es muy difícil la efectividad, planificación, seguimiento, control de riesgos y comunicación que demandan los proyectos. Y, adicionalmente, al trabajo colaborativo que demanda todo proyecto TIC (ITMADRID Digital School, 2021), lo cual

reafirma que, en condiciones de trabajo en línea, favorecen el manejo del tiempo y el espacio, al igual que la comunicación tanto sincrónica como asincrónica.

Los estudios de caso en la enseñanza, de acuerdo con Wasserman (1990), exponen instrumentos complejos que revisten narrativas y presentan situaciones en las que se ponen en juego las tensiones y dilemas más característicos de un campo profesional o de un área o disciplina del currículum y, así mismo, para ser significativo debe cumplir con relevancia en el área de conocimiento, estar vinculado con la realidad empresarial y económica actual o futura, también despertar emociones, generar desafíos en el estudiante, tener redacción simple, expresar con claridad el problema y el dilema. Por lo tanto, en el campo de la formulación y evaluación de proyectos, son una herramienta valiosa para la comprensión de contextos reales, las necesidades existentes, la generación de un análisis crítico del problema y la recolección de información, con el propósito de generar experiencias, promover un espacio de difusión de conocimiento, más allá de una investigación porque lo que el estudio de caso pretende contribuir a resolver una situación y tomar una decisión, la cual debe ser justificada de acuerdo con la proyección de escenarios y medición financiera, siendo explícito a un sector, una actividad y un presupuesto de inversión.

De acuerdo con Crespo (2000), la racionalidad de las tareas administrativas es práctica porque utiliza instrumentos técnicos y estima con prudencia su validez y factibilidad, teniendo en mente las circunstancias culturales e históricas concretas y, sobre todo, la personalidad de quienes la componen. De allí que el método del caso aparezca como un procedimiento extremadamente apropiado para su enseñanza. Sumando que permite al estudiante interactuar con un problema real y plantear alternativas de acuerdo con el entorno, el sector, la cultura y los grupos de interés involucrados en la formulación de un proyecto.

Existe una tipología en la enseñanza para categorizar los casos a saber:

Tipo A: relaciona una situación ficticia, escrita de forma minuciosa, con un objetivo al que se pretende llegar, así mismo, expone que las soluciones parten de una serie de procedimientos y teorías ya elaboradas, como parte de un conocimiento explícito, pretendiendo demostrar el conocimiento adquirido.

Tipo B: referido a una narración de situaciones reales o ficticias en las que el problema no está claramente definido debido a las opiniones objetivas y subjetivas de quienes hacen parte del caso para diagnosticar el problema principal y plantear alternativas de solución.

Tipo C: representa un artículo periodístico con el cual se pueden determinar roles de liderazgo, motivación o competencias.

Lo anterior fortalece el análisis crítico, el trabajo colaborativo, motiva la participación mediado por herramientas TIC, motiva el desarrollo de habilidades, la investigación, la autonomía, emisión de juicios, toma de decisiones y el aprendizaje significativo a partir del compartir las lecciones aprendidas.

La metodología del marco lógico, de acuerdo con Ortegón (2021), es una herramienta para facilitar el proceso de conceptualización, diseño, ejecución y evaluación de proyectos, está orientada por objetivos, orientada a grupos de beneficiarios y facilita la comunicación. Es utilizada para la preparación de proyectos y permite focalización de necesidades de acuerdo con una problemática y la generación de un árbol de problemas, fines y medios, con el fin de priorizar y así fue concretada de acuerdo con la Cepal, en respuesta a la carencia de precisión en la planificación de proyectos, el alcance y la claridad basada en un formato que permite elaborar y documentar con exactitud el proyecto y su medición financiera.

El estudio de caso, de acuerdo a Significados (2021), es una herramienta de investigación y una técnica de aprendizaje que puede ser aplicado en cualquier área de conocimiento, tiene por objetivo fundamental conocer y comprender la particularidad de una situación para distinguir cómo funcionan las partes y las relaciones con el todo. Así mismo, los objetivos se pueden clasificar en exploratorios: usados para formular una pregunta para iniciar una investigación, descriptivos: ayudan a describir y comprender mejor un caso en particular, y explicativos: orientan para facilitar la interpretación del caso.

Metodología

El enfoque de la investigación es cualitativo y el tipo estudio de caso, ya que pretende describir las características del ambiente de aprendizaje, las etapas del estudio de caso (Hernández Sampieri, 2010) y los resultados de aprendizaje teniendo en cuenta las competencias desarrolladas al mediarse con las TIC, como estrategia en la aplicación del método de caso e indicadores de logro. Debido a que el estudio de caso se centra en un sujeto o situación única que permite comprender a profundidad lo estudiado, pretendiendo integrar las TIC, en la formulación y evaluación de proyectos, desde el abordaje de las competencias del saber y saber hacer.

La población de estudio fueron los estudiantes de la asignatura de formulación y evaluación de proyectos de Contaduría Pública y Administración de Empresas, sede Chiquinquirá.

Por ello se planteó inicialmente la metodología de caso, se procedió al diseño del estudio de acuerdo con la particularidad, se recolectó y analizó la información, para luego plasmar el desarrollo y establecer una serie de conclusiones y toma de decisiones de acuerdo con el planteamiento estratégico de escenarios junto con la lección aprendida en el aula, para fortalecer el grado de aprendizaje y la gestión del currículo.

El ejercicio investigativo dio inicio en el diseño del caso, desde la concepción del cómo buscan los estudiantes la información y grados de dificultad al indagar en bases de datos. Para esto se estableció la creación del Google académico, el análisis de la información por medio de una matriz y posterior el desarrollo de un informe y las conclusiones preliminares, generando una lluvia de ideas y difusión de lecciones aprendidas. La estrategia permitió utilizar diversas herramientas de contenido, trabajo de materiales por medio de hipertexto, correo, espacio colaborativo a través de Drive con retroalimentación, uso de repositorio, pizarra digital, esquemas y recursos telemáticos.

Análisis y discusión de datos

Una de las principales razones de utilizar las TIC fue el hecho de querer plantear una serie de cuestionamientos a saber: cómo, quién, qué, dónde, cuánto y cuántos, establecer como integrar el aprendizaje a través de la estrategia del método de caso en la asignatura de formulación y evaluación de proyectos, para ello se utilizó una secuencia con el fin de conocer el impacto de la estrategia didáctica desde el contexto del estudio de caso donde, a partir de él, se fundamenta primero una fase de observación, frente al resultado de la aplicación de la estrategia de método de caso, mediado por TIC, en los resultados de aprendizaje y formulación de árboles de objetivos y toma de decisiones.

La aplicación de la estrategia de mediación de las TIC como herramienta de contenido a partir del aula virtual, trabajo de materiales en hipertexto, rúbrica, correo electrónico, foro, lista de chequeo, lluvia de ideas, espacio colaborativo a través de *Drive* con feedback, repositorio de contenidos, árboles de decisión, pizarra digital, recursos telemáticos y soporte de páginas y simulador en Excel, entre otros.

Se trabajó por medio de instrumentos de comunicación y aprendizaje significativo y aprendizaje docente-estudiantes, utilizando la metodología del marco lógico, simulador formulado en Excel, formularios, información en internet, registro en audio y video tipo *pitch*, realizando seguimiento por medio de listas de chequeo de acuerdo con la rúbrica inicial de trabajo.

Las actividades llevadas a cabo fueron: entrevistas, grabación de videos, consulta de información en internet, edición de audio y video, Meet, herramientas ofimáticas: Word, Excel, PowerPoint, herramientas de edición. Aplicaciones Google Académico, Drive, Gmail, Docs., YouTube, Lucid chart, Paquete office.

Conclusiones

La estrategia del método de caso en la formulación y evaluación de proyectos mediado por TIC, generó un mayor aprendizaje e interacción de los estudiantes, lo cual redundó en los resultados académicos en el aula y, así mismo, permitió tener una mayor aprehensión del conocimiento, fortalecimiento de las competencias del saber y saber hacer, junto a la capacidad analítica y la toma de decisiones de acuerdo con un contexto real.

Al utilizar las TIC se optimizó el tiempo de conexión a internet, ya que se concentró en las herramientas de Google en Drive, esquemas, aplicaciones de video, Meet, calculadora de muestra, entre otras, en el proceso de enseñanza y aprendizaje como componente de la pedagogía virtual, fortalecido mediante el trabajo en equipo, siendo el proceso didáctico y permitiendo desarrollar las competencias en el campo de la formulación y evaluación de un proyecto, observando que los estudiantes fueron más proactivos y receptivos frente a la estrategia planteada para facilitar el autoaprendizaje y el aprendizaje colaborativo, junto a la interacción de los estudiantes y el docente.

Los recursos considerados en alto grado de consulta y trabajo colaborativo por medio de las TIC fueron el Google Drive, simulador en Excel, Google Académico, correo institucional, esquema Lucid Chart, Pizarra, Padlet, Canva, aplicaciones de video en el Drive, reuniones por medio de Meet, páginas del Banco de la República, Dane para consulta de estadísticas e indicadores, página de la Cepal y repositorio institucional.

Referencias

- Crespo, R. (2000). The epistemological status of managerial knowledge and the case method. In Second ISBEE World Congress "The Ethical Challenges of Globalization", Proceedings Latin America (pp. 210-218).
- Hernández Sampieri, R. F. (2010). *Metodología de la investigación*. México D.F.: McGraw-Hill.
- ITMADRID Digital School. (2021). *ITMADRID Digital School*. Disponible en <https://www.itmadrid.com/que-es-la-gestion-o-gerencia-de-proyecto-tic-2020/>
- Ortegón, E. P. (2021). *Cepal*. Recuperado de Metodología del marco lógico para la planificación, el seguimiento y la evaluación de proyectos y programas. Disponible en https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/5607/S057518_es.pdf
- Rovira, I. S. (2021). *Psicología y mente*. Disponible en <https://psicologiaymente.com/desarrollo/beneficios-uso-de-tic-en-educacion>
- Severín, S. (2014). Disponible en <https://www.roche.com/dam/jcr:056fbb0f-96f0-4a75-a1a9-bc542543f14c/en/med-cor-2016-01-28-sp.pdf>
- Significados. (2021). Disponible en <https://www.significados.com/estudio-de-caso/>
- Unesco. (2021). *Unesco*. Disponible en <https://es.unesco.org/themes/tic-educacion>
- Wasserman, S. (1990). *El estudio de casos como método de enseñanza*. Amorrortu.
- Crespo, R. F. (2000). The Epistemological Status of Managerial Knowledge and the Case Method.
- Hernández Sampieri, R. F. (2010). *Metodología de la investigación*. México D.F.: McGraw-Hill.
- ITMADRID Digital School. (2021). *ITMADRID Digital School*. Disponible en <https://www.itmadrid.com/que-es-la-gestion-o-gerencia-de-proyecto-tic-2020/>
- Ortegón, E. P. (2021). *Cepal*. Recuperado de Metodología del marco lógico para la planificación, el seguimiento y la evaluación de proyectos y programas. Disponible en https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/5607/S057518_es.pdf
- Rovira, I. S. (2021). *Psicología y mente*. Disponible en <https://psicologiaymente.com/desarrollo/beneficios-uso-de-tic-en-educacion>
- Severín, S. (2014). Disponible en <https://www.roche.com/dam/jcr:056fbb0f-96f0-4a75-a1a9-bc542543f14c/en/med-cor-2016-01-28-sp.pdf>

“La educación para la vida en tiempos emergentes; Retos y aprendizaje durante la covid-19”
ISBN: 978-958-52677-5-6

Significados. (2021). Disponible en <https://www.significados.com/estudio-de-caso/>

Unesco. (2021). Unesco. Disponible en <https://es.unesco.org/themes/tic-educacion>

Wasserman, S. (1990). El estudio de casos como método de enseñanza. Amorrortu.

FAMILIA Y ACOMPañAMIENTO DESDE CASA

La familia y la necesidad de una alfabetización científica

Wilson Moreno Cubides⁸

Introducción:

La sociedad actual está atravesando por una pandemia que, además de causar pérdidas humanas, está revelando grandes vacíos en el proceso educativo de Colombia. La Covid-19 fue el detonante que hizo posible preguntarnos en realidad cómo debe ser la intervención de la familia en el proceso educativo de sus hijos. Pues bien, en la tarea formativa de los educandos no intervienen solo los profesores, también los padres de familia, los compañeros de estudios, los adultos con quienes entran en contacto el estudiante e incluso la comunidad en la que vive.

La labor educativa no solo la debe cumplir el docente como sujeto individual, sino que, en la dinámica de los nuevos contextos educativos que quedaron expuestos como consecuencia de la Covid-19, urge la participación de la familia.

Cada día son más evidentes los adelantos científicos en materia de ciencia y tecnología, por lo cual los estudiantes y los padres de familia han de recibir una alfabetización científica con miras a un mayor protagonismo en el proceso educativo. En este sentido, la reunión del colegio superará los dinamismos clásicos de pedirle a las familias que hagan cosas respecto a sus hijos tipo: que sus hijos se porten bien, que lleven el uniforme, que limpien los zapatos, que hagan las tareas, etc. Ahora, el colegio ha de tener un nuevo rol respecto a los padres de familia con quienes habrá de comenzar una alfabetización científica, pues para nadie es innegable que la sociedad hodierna está atravesada por la ciencia y la tecnología, una realidad que no tiene reversa, antes bien, continúa en una constante evolución.

⁸ Doctor en Teología Bíblica, Magíster en Teología, Conciliador Extrajudicial en Derecho de la Universidad Autónoma de Bucaramanga, Licenciado en Filosofía de la Fundación Universitaria de San Gil, Unisangil. Director del Observatorio Sociojurídico de Derechos Humanos, DIH, y Construcción de Paz de Unisangil.

Pero la intervención de la familia ha de ir más allá de comprar los medios (teléfono, *tablet*, computadora), ni que le faciliten el acceso a la red a través de la adquisición de datos o la conexión por cable (*Ethernet*), también los padres de familia necesitan educarse para saber usar dichos medios en el proceso educativo de sus hijos.

Comenzada la pandemia en el 2020, la alternativa de acompañar la educación de los hijos a través de medios virtuales fue una sorpresa inesperada, a todos encontró fuera de base, las instituciones educativas, comenzando por los profesores, carecían del conocimiento necesario en esa materia, los padres de familia aún menos, no sabían ni poseían los instrumentos tecnológicos para acompañar y facilitar a sus hijos espacios de aprendizaje, y esto despertó la necesidad de un nuevo escenario de alfabetización científica, ya que tanto maestros, como estudiantes y padres de familia, resultaron, en su mayoría, analfabetos tecnológicos. En la actualidad, las tecnologías de la información y la comunicación son fundamentales y las familias necesitan conocer su *modus operandi* para participar con más eficiencia del proceso educativo de sus hijos.

Problema:

Hace algunas décadas (años 80-90) en Colombia se desarrolló un programa que consistía en que los estudiantes de undécimo grado visitaban las familias en búsqueda de los adultos que no sabían leer, ni escribir, y como parte de la actividad social surgió un programa que se llamó “alfabetización”. Llanos Gutiérrez, Y.M. (2017) menciona que existen dos tipos de analfabetismo: analfabetas de primer grado (personas que no saben leer, ni escribir) y analfabetas de segundo grado (personas que saben leer y escribir, pero carecen de la disciplina intelectual para generar nuevos conocimientos). Quizás hoy habrá que pensar en unos nuevos escenarios de alfabetización, puesto que existe un tercer grado de analfabetismo: aquellas personas que saben leer y escribir, tienen disciplina intelectual, pero no saben utilizar los medios tecnológicos para los procesos de aprendizaje propios, ni para colaborar en el de sus hijos.

Conviene ahora definir qué es eso de alfabetización científica. Para ello, habrá que recurrir primero al concepto de alfabetización: La Real Academia de la Lengua Española, RAE, la define como “la acción y efecto de alfabetizar” (cfr. <https://dle.rae.es/alfabetizaci%C3%B3n>). Detrás del concepto está la idea de hacer conocer

la *alfa* y la *beta* en grado tal de poderlas escribir y leer, en otras palabras, que conozca, identifique y lea el alfabeto y las palabras que origina al juntarlas en la construcción de un texto. Frente al calificativo “científica”, la expresión denota el desconocimiento de todo aquello que gira con relación con el uso de la ciencia y de las tecnologías que se desprenden de ella. Sabariego del Castillo & Manjarres (2006) conciben la alfabetización científica como:

(...) un proceso de “investigación orientada” que, superando el reduccionismo conceptual permite a los alumnos participar en la aventura científica de enfrentarse a problemas relevantes y (re)construir los conocimientos científicos, que habitualmente la enseñanza transmite ya elaborados, lo que favorece el aprendizaje más eficiente y significativo (p. 32).

A la luz de estos autores es necesario desprenderse de la enseñanza clásica dada en el aula, lugar en donde se transmitía aquello que el profesor sabía, ahora resulta urgente favorecer el aprendizaje de los estudiantes permitiéndoles que participen de procesos investigativos en donde los medios tecnológicos se comprendan como instrumentos de ayuda y no como un impedimento en la generación de conocimiento.

Según el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos, Pisa, del Ministerio de Educación de Colombia, la alfabetización científica consiste en:

La capacidad para emplear el conocimiento científico, identificar preguntas y obtener conclusiones basadas en pruebas, con el fin de comprender y ayudar a tomar decisiones sobre el mundo natural y los cambios que la actividad humana produce en él (p. 9).

Con esta definición se comprende mejor cómo la alfabetización científica no tiene que ver con una inmersión desmedida en el mundo de la tecnología, sino en la colaboración para que el estudiante aprenda y actúe en la solución de problemas reales que surgen en la sociedad en la cual está insertado. Una sumersión excesiva genera dependencia y el saber utilizar los medios no significa que lo sepa usar para generar conocimiento. Ejemplo de ello es el celular y sus diversos aplicativos a los que se accede con facilidad a través de una conexión a la red (*tiktok, kway*, juegos en línea como *free fire, minecraft, Warcraft, midnight*, entre otros).

A ello hay que sumarle la sorpresa con la que recibieron los docentes y los padres de familia la así llamada educación remota o en modalidad virtual en el contexto de la pandemia,

generada por el Covid-19, y las innumerables dificultades que se generaron con la restricción de asistir al aula de clase. El recurrir a los instrumentos tecnológicos y aplicaciones para facilitar la enseñanza fue el primer paso que hubo que dar. Los docentes tuvieron que desaprender el modelo pedagógico clásico y aprender un nuevo método de enseñanza a través de los instrumentos que ofrecen hoy día la ciencia y la tecnología o, en palabras de Parra Cardona, J.A. (2020), desaprender y reaprender para enseñar.

Antecedentes:

El tema de la alfabetización coincide con el nacimiento de la escritura (3.300 a.C. aprox.). Llegar a la escritura fue un trabajo evolutivo de años, de siglos, por ejemplo, en el 5500 a.C. ya existían figuras con las cuales se querían expresar ideas o afirmaciones, pero habría que esperar milenios para llegar al nacimiento de la escritura, la cual, para interpretar su significado, necesitaba quien supiera leerla.

De las civilizaciones antiguas más conocidas se destaca el valle de la Mesopotamia (la zona comprendida entre los ríos Tigris y el Éufrates). Allí, hacia el 4000 a.C. se asienta la civilización Sumeria, a la cual se le deben muchísimos descubrimientos, entre los cuales se destacan su contribución en el desarrollo de la agricultura y en el nacimiento de la escritura (Jamieson, 2015). En esta región se ubican los babilonios (Babilonia era la ciudad más importante del valle de la Mesopotamia).

Mesopotamia era habitada por pueblos guerreros, todos ellos querían apropiarse del control del valle. Dentro de los babilonios surge una dinastía, de la cual su principal gobernante fue Hammurabi (*1810 - +1750 a.C.). Este rey fue uno de los más importantes que tuvo Babilonia. Gobernó desde 1792 a.C. hasta 1750 a.C. Hammurabi desarrolló urbanísticamente a Babilonia: templos, murallas, canales de riego, palacios deslumbrantes. Como gobernante fue más allá, él sometió los pueblos circundantes y los unificó bajo una misma religión y un mismo idioma. Le dio unidad cultural, pero también los unificó jurídicamente (Pyrz, 2019). Él expide una legislación y la pone por escrito, ley que regirá a todos los pueblos del valle de la Mesopotamia que Hammurabi había unificado y cuyo nombre se preservó en la historia: el *Código Hammurabi*. Este *Código*, que fue ubicado en los lugares públicos e inscrito en piedras para que el tiempo no borrara la fuerza de estas leyes, necesitó de personas que lo supieran leer. Ciertamente, no toda la población accedió a

su lectura, un pequeño grupo alfabetizado leía en público y constantemente recordaba dichas normas.

Río Alda (2005) dice que los grupos oprimidos no recibían la instrucción adecuada y que existía una ausencia de legados escritos por parte de aquellos que no controlaban el poder político, sino que hacían cumplir las ordenanzas, realidad que pone de manifiesto la falsedad de esa imagen unitaria de las sociedades antiguas como si por entero tuviesen acceso a la lectura. Tal como en el caso de Mesopotamia, el antiguo Israel, Egipto, Grecia y la misma Roma, tenían pocos conocedores de la lectura y la escritura, un pequeño grupo tenía ese privilegio y se ocupó de generar una tradición escrita, puesto que la tradición oral, que guardaba todo en la memoria, era un mecanismo limitado y vulnerable de cambios en la veracidad de los hechos. Según Graff (1989) “la alfabetización es, principalmente, un factor capacitador, no un factor causal, que hace posible el desarrollo de estructuras políticas complejas, del razonamiento silogístico, de la investigación científica”, así se le entendía en la antigüedad, y así se le sigue comprendiendo hoy día. Quien tiene acceso a la alfabetización puede comenzar un recorrido de autoaprendizaje que lo lleve más allá del quedarse solo con lo que escucha decir a otros.

Siempre Graff (1989) explica que, si bien el hombre como especie tiene un millón de años, su encuentro con la escritura apenas tiene unos 5300 años (3.300 a.C.), la alfabetización occidental 2600 años (600 a.C.), y la imprenta de Johannes Gutenberg unos 430 años (1450 d.C.), el esfuerzo por hacer que toda la población lea, escriba y comprenda no ha sido logrado en su plenitud. El analfabetismo ha existido desde los inicios de la escritura, solo un grupo selecto ha tenido acceso a las letras a través de la alfabetización. Incluso en la actualidad, aún con el derecho a la educación como servicio público y gratuito (art. 67 de la Constitución Política de Colombia), siguen existiendo grandes grupos de personas que no pueden o no quieren ser alfabetizados.

En este mismo sentido se ha pronunciado la Unesco revelando que “a escala mundial, al menos 773 millones de jóvenes y adultos no saben aún leer ni escribir y 250 millones de niños no consiguen adquirir las capacidades básicas de cálculo y lectoescritura”. En varias ocasiones la Unesco ha manifestado la necesidad de la alfabetización como medio para alcanzar el desarrollo, así lo proclamó durante el Congreso Mundial de Ministros de la Educación sobre la Erradicación del Analfabetismo en 1965; o como la Declaración de

Persépolis en 1975 en donde se describe la alfabetización como una contribución a la liberación del hombre; 1990 fue escogido como el Año Internacional de la Alfabetización y su objetivo era profundizar en esta urgencia mundial; la Declaración de Hamburgo sobre la Educación de las Personas Adultas de 1997 retomaba el tema; durante el Foro Mundial de Educación de 2000 se propusieron dar respuesta a las necesidades fundamentales de aprendizaje de jóvenes y adultos mediante un enfoque de alfabetización funcional y reducir la tasa de analfabetismo adulto en un 50 por ciento; en realidad, las acciones sobre este tema no han sido tan visibilizadas en los últimos años, solo hasta 2015 con la Declaración de Incheon, adoptada en el Foro Mundial sobre la Educación 2015 que se celebró en Incheon, República de Corea, en donde se reconoció el papel capital que desempeña la alfabetización en la sociedad. La Alianza Mundial para la Alfabetización en el Marco del Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida (GAL) de la ONU (2016) señala que de esos 773 millones de jóvenes y adultos y de los 250 millones de niños, un 4% de dicha población vive en América Latina y el Caribe, países entre los cuales se encuentra Colombia. En nuestro país, entonces, la gran urgencia ya no es tanto la alfabetización en el sentido estricto de la palabra, sino la urgente necesidad de una alfabetización científica, un aspecto en el cual sí que estamos atrasados.

Pero es solo hasta el 2020, con motivo de la 40ª. reunión de la Conferencia General de la Unesco en París, que los Estados Miembros aprobaron una nueva estrategia de la Unesco para la alfabetización de jóvenes y adultos (2020-2025), en donde como tercero de los cuatro ámbitos estratégicos prioritarios incluyen la utilización de tecnologías digitales para ampliar el acceso y mejorar los resultados de aprendizaje.

En definitiva, solo hasta el 2020 se empieza a reconocer la utilización de tecnologías digitales como mecanismo para la superación del analfabetismo y como estrategia pedagógica para proporcionar mejores resultados en materia de aprendizaje.

Necesidad:

Después de este pequeño antecedente histórico sobre la alfabetización, conviene ahora interrogarse sobre la necesidad de una alfabetización científica y qué rol juega la familia en esta tarea, siempre, claro está, pensando en el proceso educativo.

Si bien la humanidad se ha comprometido durante milenios en facilitar que todas las personas accedan al conocimiento, la lectura y la interpretación de la alfa y la beta, hoy en

día resulta más apremiante el paso de la letra a la utilización de los medios que ofrece la ciencia y la tecnología.

Furió y Vilches (1997) recuerdan que la alfabetización científica será una realidad cuando la población disponga de los conocimientos científicos y tecnológicos necesarios para solucionar cualquier tipo de conflictos en la vida diaria, es decir, estará alfabetizada científicamente la persona que llegue a considerar la ciencia como parte de la cultura actual. Pensemos en el padre de familia al que le piden hacer un registro en línea como parte del proceso de matrícula en la página web del colegio y llega a rectoría con un registro civil. No entendió lo que tenía que hacer, ni será capaz de proceder al registro en línea. Terminará por pedir ayuda a alguien que sí sepa y así existen muchos padres de familia.

Por su parte, Rosales Sánchez, Rodríguez Ortega, & Romero Ariza (2020), afirman que “la alfabetización científica responde a qué es importante saber, valorar y saber hacer en situaciones en las que intervienen la ciencia y la tecnología y como objetivo educativo, requiere un cuestionamiento de las formas de enseñar y evaluar el aprendizaje de las ciencias”. Estos autores introducen la novedad del objetivo educativo dentro del campo de la utilización de la ciencia y la tecnología y, ciertamente, su concreción en situaciones prácticas de la vida. Con las herramientas tecnológicas resulta importante el proceso que los autores sintetizan en los verbos “saber”, “valorar” y “saber hacer”.

Por otra parte, en la sociedad hodierna se ha dado un salto que, aunque no sea generalizado, puede fácilmente observarse en la utilización de nuevas tecnologías para la información: celular, *tablet*, computadora, internet, televisión satelital; elementos tecnológicos que están presentes en muchos hogares en Colombia y en el mundo. Pero no están siendo utilizados para la generación de conocimiento. Es decir, son usados como medios de información, más no de formación. Se “sabe” que existen, pero no se “valoran”, ni se “sabe hacer” una buena utilización para la generación de saberes.

Álvarez Valenzuela (2016) concretó una investigación en la que participaron 114 profesores de bachillerato en México. Su estudio reveló un nivel bastante bajo en cuestiones de alfabetización científica en los docentes, así pudo vislumbrarse, por ejemplo, a partir de la bibliografía utilizada como fuente en la preparación de sus clases. El estudio también permitió identificar el nivel de alfabetización científica en los alumnos y su influencia en el aprendizaje. Otro estudio similar se realizó en España con 195 estudiantes de secundaria, con

quienes Solaz-Portolés & Selfa Marín (2016) aplicaron una serie de test y, después de su análisis, lograron concluir que al finalizar su educación secundaria el grado de alfabetización científica no es satisfactoria.

Entre más esté alfabetizado científicamente el docente, puede, a su vez, alfabetizar científicamente a su estudiante o, por lo menos, comunicar mejor las enseñanzas que el estudiante necesita para generar nuevos conocimientos. Los medios tecnológicos no son solo mecanismos utilizados para la información, sino una herramienta pedagógica formativa.

Proyecto:

En esta misma línea de multiplicidad de reflexiones existentes en relación con la alfabetización científica se mueve el proyecto de la Fundación Universitaria de San Gil, UNISANGIL, el cual, a través de los equipos de investigación *Iuris Terra* de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas y Tarepe de la Facultad de Ciencias de la Educación y de la Salud, busca dar un aporte por medio de la generación de una estrategia didáctica para la construcción de competencias ciudadanas en la educación básica mediante el uso de las TIC y de los saberes intergeneracionales en los municipios de Mogotes y Ocamonte.

El proyecto no solo pretende construir competencias ciudadanas, sino resaltar la importancia de la memoria como un mecanismo que facilita el diálogo intergeneracional, en efecto, para los investigadores Pérez-Bermúdez, Moreno-Cubides & Santana-de-Ángel (2021):

(...) surge en las comunidades la necesidad de salvaguardar el derecho a la verdad, la reparación y no repetición, mediante alternativas territoriales que parten de la memoria y del contar, narrativas que se suman a las voces plurales que claman por reconstruir, desde sus sentires, el derecho a la verdad (p. 172).

Los anteriores autores, en su libro *Mil Mogotes por la paz* (2021), recuerdan que “La historia no es unívoca, también muta, cambia dependiendo de las voces que la cuentan, vivencias y recuerdos de quienes hilan acontecimientos al narrar” (p. 26). Solo que el mecanismo más importante para la comunicación de estos saberes ha sido, desde siempre, la tradición oral, es decir, el contar, realidad que se hace concreta a través del diálogo intergeneracional, en donde se generan saberes comunitarios que no se pueden encontrar en internet, pero sí se pueden comunicar o exteriorizar a través de las TIC.

Usando las tecnologías de información y comunicación y guiados por la experiencia de los docentes participantes, así como la orientación de expertos disciplinares, el proyecto diseñará una estrategia didáctica, con su correspondiente material, por medio de la cual los y las estudiantes pondrán en juego sus competencias ciudadanas a la vez que rescatarán y revalorizarán conocimientos intergeneracionales con sus familias.

El proyecto se desarrolló en los municipios de Mogotes y Ocamonte en el departamento de Santander (Colombia). Poco a poco se logró la implementación de una nueva estrategia didáctica que contribuye al trabajo que vienen realizando los docentes y que integra los saberes intergeneracionales de los adultos con quienes interactúan los estudiantes. A la base del proceso que adelantan los investigadores está el fortalecimiento del diálogo en familia y su importancia en el proceso educativo y también lo fundamental del uso de las TIC, en este momento tan relevante que vive la sociedad colombiana, como un mecanismo pedagógico que deben conocer los padres de familia y no solo los docentes y los estudiantes.

De ahí que, de alguna manera, este proyecto dona su pequeña contribución en el proceso de alfabetización científica de la familia, facilitando la comprensión de las TIC al alcance de los hogares para generar procesos de aprendizaje, por cuanto respecta a las competencias ciudadanas y a la comunicación de saberes a partir del intercambio intergeneracional. Por ahora el proyecto ha puesto tareas comunes a padres de familia y estudiantes como la de realizar una entrevista con el celular, sacar fotografías y diseñar preguntas que generen conocimiento a partir del análisis de las mismas imágenes; también producción de podcast, videos, noticieros, todos desarrollados a partir del diálogo que se origina en familia con el pretexto de hacer una tarea para la escuela.

Conclusión:

La intervención de la familia en el proceso educativo ha sido siempre un imperativo con miras a la construcción de una sociedad en paz en donde la educación juega un rol basilar. En efecto, según Ureña (2005), la familia influye en la cultura de la vida puesto que es la célula básica de la sociedad. Precisamente, Ureña considera que en el proceso formativo de los estudiantes la familia viene contemplada no como espectador, sino como sujeto educativo.

No se puede excluir a la familia de la educación ya que es sujeto educativo, es decir, tiene algo que decir y transmitir. La familia es el verdadero docente que enseña valores que en la escuela, o en el colegio, simplemente se confirman y que tienen que ver con la vida en sociedad, es decir, formación en ciudadanía. Hurtado Talavera (2020) sostiene que la familia y la escuela se habían distanciado porque tenían propósitos opuestos, pero con la pandemia descubrieron que tienen responsabilidades compartidas. En efecto, afirma Hurtado:

(...) se hace necesario repensar la función de la familia y su relación con la escuela, aún más en esta época de pandemia en donde las familias han asumido la responsabilidad principal de enseñar a sus hijos en casa con las indicaciones o instrucciones impartidas por los docentes desde la distancia (p. 181).

En la actualidad existe una tendencia al silencio educativo en las familias, es decir, se deja el 100% de la transmisión de los valores y de los saberes al docente en la educación primaria y secundaria. Pero el protagonismo debe ser conjunto: familia y docente. Precisamente Romagnoli & Cortese (2015), relatan que “El problema de la educación radica aquí, en el momento en que las familias delegan la totalidad de la educación de sus hijos en los maestros. Y si en muchos casos los niños y niñas no respetan a sus padres, ¿cómo van a respetar la figura del maestro?”

La experiencia adquirida por las familias en el contexto educativo, surgido a partir de la pandemia a causa del Covid-19, trajo a luz el protagonismo de la familia en el sistema de enseñanza. La pandemia ha enseñado la necesidad de una formación en los padres de familia ya no solo en cuestión de conceptos elementales de la educación, también en el conocimiento de herramientas ofimáticas o tecnológicas para la transmisión de información y para la generación de nuevos conocimientos.

Por esta razón, se necesita de una alfabetización científica a nivel de las familias y, a su vez, que ellas asuman un rol en proceso educativo de sus hijos, de tal manera que ayuden a alfabetizar científicamente a sus hijos redireccionándolos a la buena utilización de las TIC en la generación de conocimiento y no solo en la utilización de estas tecnologías como medios de distracción. Ciertamente, los docentes necesitan entrar en esta nueva manera no de transmitir conocimiento, sino de generar saberes. La idea que los docentes son los únicos que transmiten enseñanza ha sido superada, ahora las TIC son medios de generación de saberes y de recopilación de enseñanzas, pero deben ser debidamente orientadas. Además, el

diálogo intergeneracional transmite ciertos saberes que son fundamentales, puesto que una educación meramente conceptual no forma ciudadanos. En esta formación intergeneracional entran todos los agentes de la educación a saber: docentes, familias, compañeros de estudio, vecinos, abuelos, familiares, organizaciones sociales, comunidad en general.

Referencias

- Álvarez Valenzuela, R. (2016). Percepción epistemológica y nivel de alfabetización científica en profesores de bachillerato. *Ra Ximhai*, 135–152. Doi: <https://doi.org/10.35197/rx.12.01.e3.2016.07.ra>
- Furió, C. y Vilches, A. (1997). Las actitudes del alumnado hacia las ciencias y las relaciones ciencia, tecnología y sociedad, en L. del Carmen (coord.). *La enseñanza y el aprendizaje de las ciencias de la naturaleza en la educación secundaria*. Barcelona: Horsori.
- Graff, H. J. (1989). El legado de la alfabetización: constantes y contradicciones en la sociedad y la cultura occidentales. *Revista de Educación*, 288, 7–34.
- Hurtado Talavera, F. J. (2020). La educación en tiempos de pandemia: Los desafíos de la escuela del siglo XXI, *CIEG* (Revista Arbitrada del Centro de Investigación y Estudios Gerenciales), N° 44, 176-187.
- Jamieson, A. (2015). Ancient Mesopotamia: Discovering Civilisation. *Agora*, 50(3), 23–27.
- Llanos Gutiérrez, Y. M. (2017). La alfabetización en Colombia: ¿repensar la educación más allá de las metas oficiales?, *Noticentral*, web de la Universidad Central, Reflexión con motivo del 8 de septiembre día internacional de la Alfabetización. Disponible en <https://www.ucentral.edu.co/noticentral/alfabetizacion-colombia-repensar-educacion-mas-alla-metas-oficiales>
- OECD. (2009). Pisa: Competencia científica para el mundo de mañana. Marco y análisis de los ítems. Paris: Autor.
- Parra Cardona, J. A. (2020). Desaprender y reaprender para enseñar. *Filonautas* (Revista de filosofía de la UPB) vol. 1, No. 1; pp. 41-42.
- Pérez-Bermúdez, H.-C.; Moreno-Cubides, W. & Santana-de-Ángel, A.-M. (2020). *Mil Mogotes por la Paz*, San Gil: Unisangil Editora.

- Pérez-Bermúdez, H.-C.; Moreno-Cubides, W. & Santana-de-Ángel, A.-M. (2021). Las puntadas de las memorias que entretejen el derecho a la verdad en Colombia. *Revista Guillermo de Ockham*, 19(2), 171–186. Doi: <https://doi.org/10.21500/22563202.5097>
- Pyrz, A. A. (2019). Set in Stone: The Ancient Babylonian Law Code of King Hammurabi. *Agora*, 54(1), 11–18.
- Sabariago Del Castillo, J. M. & Manjarres, M. (2006). Alfabetización científica: I Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Sociedad e Innovación CTS+I: Palacio de la Minería del 19 al 23 de junio de 2006. Contenidos CTS.
- Río Alda, Á. del (2005). *Escritura y alfabetización: su impacto en la antigüedad*. Tesis doctoral de la Universidad Complutense. Madrid. Disponible en <https://eprints.ucm.es/id/eprint/5401/1/T27686.pdf>
- Romagnoli, C. & Cortese, I. (2015). *¿Cómo la familia influye en el aprendizaje y rendimiento escolar?* Santiago de Chile: Valoras UC.
- Rosales Sánchez, E. M.; Rodríguez Ortega, P. G. & Romero Ariza, M. (2020). Conocimiento, demanda cognitiva y contextos en la evaluación de la alfabetización científica en Pisa. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 17(2), 1–22. Doi: https://doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2020.v17.i2.2302
- Solaz-Portolés, J. J. & Selfa Marín, B. (2016). Estudio exploratorio de la asimilación de conceptos básicos en la alfabetización científica. El caso de un centro de educación secundaria público. *Revista de Pedagogía*, vol. 37(100), 91–109.
- Unesco. (s.f.). Alfabetización. Disponible en <https://es.unesco.org/themes/alfabetizacion#>
- Unesco. (s.f.). Cinco decenios de acción en favor de la alfabetización. Disponible en <https://es.unesco.org/themes/alfabetizacion-todos/cinco-decenios>
- Unesco. (s.f.). Estrategia de la Unesco para la alfabetización de jóvenes y adultos (2020-2025). Disponible en <https://es.unesco.org/themes/alfabetizacion/estrategia>
- Unesco. (s.f.). La Alianza Mundial para la Alfabetización en el Marco del Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida (GAL). Disponible en <https://uil.unesco.org/es/alfabetizacion/alianza-mundial>
- Ureña, M. (2005). La familia y la educación en la cultura de la vida. *Scripta Theologica*, 37(3), 875–891.

Rol de los padres de familia en la educación en casa en tiempos de pandemia en el Colegio Técnico Nuestra Señora de la Presentación San Gil, Santander, Colombia

Hna. Gloria Arias Mendoza⁹

Introducción:

Describir el tema de la Covid-19 es explicar una crisis en la infancia. Prácticamente en todas las medidas claves de la niñez, el progreso ha retrocedido desde que la pandemia fue declarada por la Organización Mundial de la Salud, OMS, en marzo de 2020, dejando niños que enfrentan una nueva normalidad devastadora y distorsionada.

El estrés, el confinamiento y la pobreza disminuyeron la capacidad de los padres de proteger a los menores, unos 1.800 millones de niños que viven en los 104 países donde la violencia se muestra por la carencia de los servicios básicos interrumpido debido al Covid-19 (Unicef, 2020)

Antes del Covid-19, los niños tenían el doble de probabilidades que los adultos de vivir en pobreza extrema. Ahora, el número de niños que viven por debajo de su respectiva línea de pobreza nacional podría dispararse hasta 117 millones, lo que deja aún menos seguro el futuro de 700 millones de niños. (Unicef, 2020)

Al respecto, en Colombia, según el Banco Mundial la pandemia generó crisis en los colegios ya que el confinamiento obligatorio para proteger la salud de los menores, llevó a la educación en casa asistida por tutores con impactos a corto plazo como no asistencia, afectación a la primera infancia, el incremento en las desigualdades de conocimiento y la

⁹ Licenciada en Filosofía y Ciencias Religiosas de la Universidad Santo Tomás, Especialista en Docencia Universitaria, Especialista en Didáctica para Integrar el Inglés en los Procesos Educativos, Doctorado en Educación de la Universidad Santo Tomás (en curso), rectora del Colegio Técnico Nuestra Señora de la Presentación, San Gil, Santander, Colombia. Hna.gloriariasmendoza@gmail.com

caída sostenida del aprendizaje, con impacto a largo plazo de empeorar los resultados educativos, disminución de jóvenes en la educación, menor capital humano, profundización de la desigualdades de oportunidades, aumento en el desempleo, en la violencia, la criminalidad.(BM, 2020)

La educación en casa, obligó a padres de familia a ser tutores de sus hijos para el aprendizaje, pero, no existe documentación que visibilice: ¿qué hicieron los padres para orientar el aprendizaje de sus hijos?, ¿cómo realizaron las tutorías a sus hijos para lograr el aprendizaje de sus hijos?, dejando un vacío importante en la comprensión de la educación en este tiempo de pandemia; por lo anterior, se desarrolla esta investigación.

El objetivo general es conocer qué rol desempeñaron los padres de familia del Colegio Técnico Nuestra Señora de la Presentación de San Gil en el aprendizaje de sus hijos en casa en tiempo de pandemia ocasionada por el Covid-19, los específicos pretenden rescatar las actividades, métodos y el sentido del acompañamiento que los padres de familia realizaron para acompañar a sus hijos, el proceso educativo en casa asistido por tutores.

La importancia del tema radica en descubrir el rol que los padres han tenido con sus hijos en más de un año de confinamiento y educación asistida en casa, situación que nunca se había vivido hasta ahora y dará luces para el futuro de las relaciones familia y escuela.

Marco Teórico Conceptual

Podría plantearse que la familia tiene dos características propias: es una comunidad de pertenencia (Morandé, 1999), que forja identidad personal y en la que se desarrollan potentes vínculos socio afectivos entre sus miembros; y es una comunidad educativa (Santelices y Scagliotti, 2005) que forma a las personas a lo largo de toda la vida y potencia su desarrollo integral. Pese a los cambios socioculturales que ha experimentado en las últimas décadas, la familia mantiene un cometido irremplazable: educar a sus miembros para contribuir a su desarrollo a lo largo de toda la vida.

Según Scola (2012), la familia es un lugar educativo, —una comunidad de amor y de solidaridad insustituible para la enseñanza y transmisión de valores culturales, éticos, sociales, espirituales, esenciales para el desarrollo y bienestar de los propios miembros y de la sociedad.

En la familia se forma la identidad de las personas, se satisfacen las necesidades básicas y de aprendizaje, se adquieren los hábitos respecto a la educación y trabajo, se aprende a convivir con otros, pues se socializan las normas, valores, el autocontrol, la responsabilidad, el desarrollo social, el equilibrio emocional y la autonomía (Morandé, 1999; Bolívar, 2006; Romagnoli y Gallardo, 2008; Aylwin y Solar, 2002). Vista así, la familia es la primera escuela de las virtudes sociales (Juan Pablo II, 1981) y es la célula básica de la cultura, de la transmisión de la sabiduría humana, que se cultiva y transmite de una generación a otra (Morandé, 1999)

Si bien la familia es el primer y más importante lugar educativo, es preciso aceptar que tendencias y exigencias propias de la vida moderna —el individualismo, el trabajo exacerbado y deshumanizante, el consumo— han puesto bajo presión y en cuestión la capacidad de las familias para practicar su misión educativa. De esta manera, paulatinamente, la escuela ha tendido a asumir la responsabilidad de la educación de los niños y adolescentes, en razón de la falta de tiempo de los padres y su desconocimiento de cuán fundamental es su compromiso con la educación de sus hijos (Romagnoli y Gallardo, 2008).

El actuar de las familias influye en el desempeño educativo de los niños. Los padres asumen un papel significativo en el proceso de aprendizaje y socialización de los niños (Jadue, 2003), especialmente en la primera infancia. A partir de la segunda mitad del siglo XX, numerosos estudios confirmaron la notable influencia que pueden ejercer padres y madres en los resultados educativos de sus hijos, como lo describen los siguientes autores: (Hoover-Dempsey, Walker, Sandler, Whetsel, Green, Wilkins y Closson, 2006; Epstein y Van Voorhis, 2001; Henderson, Mapp y Jordan, 2002; Hill y Craft, 2003; Coleman, 1966; Rasbash, Leckie, Pillinger y Jenkins, 2010).

Esto lo confirma más tarde un estudio aplicado por Stevenson y Baker (1987) en una muestra representativa de hogares americanos, que arrojó lo siguiente: - Las madres que más educación han recibido son las que más se involucran en la educación de sus hijos. Son quienes tienen más información sobre la escuela y las que más actúan para resolver los problemas de sus niños en el sistema escolar, en comparación con las madres menos educadas. Al mismo tiempo, son las madres que más se contactan con la escuela las que generan estrategias más amplias y complejas para apoyar la educación de sus hijos. - El

involucramiento de los padres en la educación de sus hijos está asociado positivamente con el desempeño escolar tanto de niños como de niña.

Por su parte, Murillo (2008) destaca a las familias de los estudiantes como uno de los actores que influyen en los desempeños educativos de la siguiente forma: La relación y apoyo que prestan al estudiante, la participación e involucramiento en la escuela, las expectativas positivas que sostienen ante la escuela y los profesores.

En Chile, un estudio realizado por Unicef sobre las características de las escuelas efectivas encontró que todas realizaban acciones concretas, aunque diversas, para vincularse con las familias, apuntando a la construcción de una alianza entre ambas instituciones. Aquí un aspecto se destacaba como común: que los padres manifestaban confianza en el establecimiento.

Es interesante integrar la precisión conceptual que realizan Goodall y Montgomery (2014), quienes proponen un continuo entre el involucramiento y el compromiso parental, y apuntan a este último como el deseable, ya que envuelve un mayor compromiso o mayor sentido de identidad que el involucramiento. Ellos proponen tres tipos de relación en este continuo: Involucramiento parental con la escuela. En este tipo de relación predomina la escuela en la relación con los padres, y es ella quien tiene el control en la entrega de la información.

Los padres pueden participar en actividades, pero estas son creadas y controladas por la institución escolar. La mayoría de las actividades son realizadas en el establecimiento educativo o sus alrededores. Esta concepción es la que suele predominar, tanto en la política educacional chilena como en los discursos instalados en las escuelas respecto a la relación con las familias. Involucramiento parental con la educación. Este nivel de participación puede tener lugar en la escuela o en el hogar y está caracterizado por un intercambio de información, entre los padres y el *staff* de la escuela, enfocada en el aprendizaje.

La agencia de la relación de apoyo a los niños está compartida entre la escuela y los padres. Poco frecuente es encontrar este tipo de prácticas en los establecimientos educativos públicos chilenos, que suelen manifestar su distancia con las familias de los estudiantes debido a su poca presencia y activismo en la educación de los niños. En Chile no es habitual que, en su formación inicial, los profesores reciban formación en competencias o habilidades para el trabajo con las familias de los estudiantes.

El involucramiento de las familias en la educación de los niños. En este nivel de relación el protagonismo lo tienen los padres, quienes toman decisiones de acción y participación. Estos están comprometidos con el aprendizaje de sus hijos, no debido a que está dictado por la escuela, sino porque está dentro de sus propias percepciones de su rol como padres. Ahora bien, tanto Weiss *et al.* (2009) como Epstein (2011) parten de la base de que tanto la escuela como las familias son responsables del aprendizaje y educación de los niños y adolescentes. Podría decirse que el involucramiento de las familias en la educación es una construcción, una responsabilidad compartida entre estas, las escuelas y las comunidades (Epstein, 2011; Weiss *et al.*, 2009).

Según Epstein (1992) es importante que la institución escolar desarrolle prácticas para involucrar a las familias en la educación. Una de las primeras consideraciones que propone esta autora es que las prácticas deben ser: 1) Diferenciadas: De acuerdo con las distintas necesidades de las familias y de sus diversas formas de constitución. Hay que tener en cuenta la diferencia etaria de los estudiantes, sus niveles de madurez, los ciclos de vida de las familias y sus situaciones socioeconómicas. También es preciso diferenciar el contexto de los colegios y los niveles en los que los educadores llevan a cabo su trabajo educativo. 2) Iniciales: Las prácticas de involucramiento de las familias en la educación debieran partir y enfatizarse en el nivel preescolar y básico (Epstein, 1992). Esto, debido a que es en los primeros años cuando las familias y escuelas aprenden a respetarse y apoyarse mutuamente en las responsabilidades compartidas para la educación de los niños.

Además, la calidad de las alianzas tempranas establece modelos y relaciones que pueden alentar o desalentar a los padres a continuar comunicándose con los profesores de sus niños en años posteriores (Epstein, 1992). En esta etapa temprana, el principal propósito de la conexión entre escuela, y tomando en cuenta lo anterior, algunas prácticas posibles de participación de las familias que contribuyan al aprendizaje de los niños (Epstein, 1992, pp. 11- 12) son:

- a) Parentalidad: Se refiere a un tipo de práctica orientada a construir condiciones en el hogar que favorezcan el aprendizaje de los niños y su mejor comportamiento en la escuela. Es importante, para ello, ayudar a las familias a desarrollar conocimientos y habilidades para entender a los niños en cada edad y nivel de desarrollo. Esto puede realizarse a través de actividades tales como *workshops* en la escuela o en otros

- lugares; mensajes telefónicos computarizados; cursos o capacitación para padres; implementación de programas de apoyo familiar en áreas de salud, nutrición u otros; visitas domiciliarias; reuniones en el vecindario; entre otros.
- b) Comunicación: Este tipo de práctica apunta a diseñar y conducir formas efectivas de comunicación bilateral entre escuelas y familias acerca de los programas escolares y el progreso de los niños. Esto se puede hacer a través de actividades tales como: conferencias con todos los padres al menos una vez al año; envío semanal o mensual a los hogares de una carpeta con el trabajo de los estudiantes para la revisión o comentarios de los padres; uso de un esquema regular de noticias, memos, llamados telefónicos, boletines, sitio web del centro.
 - c) El involucramiento de las familias en la educación de los niños con comunicaciones; información a los padres sobre las políticas, programas o reformas de la escuela; información a los padres sobre la seguridad de internet.
 - d) Voluntariado: Se refiere a reclutar y organizar apoyo de los padres como voluntarios que pueden ayudar a los profesores, administradores o niños en clases o en otras áreas. Ejemplos de actividades de esta naturaleza son: Voluntarios para la sala de clases o para la escuela en general; la disponibilidad de un centro de familia para el trabajo voluntario; reuniones y recursos para las familias; la implementación de una encuesta anual para identificar los talentos disponibles, tiempos y localización de los voluntarios; patrullas de padres u otras actividades que les den seguridad y operación a los programas de la escuela; cadenas telefónicas para proveer información a padres; entre otros.
 - e) Aprendizaje en el hogar: Consiste en proveer información e ideas para las familias acerca de cómo ayudar a los estudiantes en el hogar con las tareas y actividades, decisiones y planificaciones relacionadas con el currículo. Actividades que pueden implementarse bajo esta práctica son: Otorgar información a las familias sobre los conocimientos y habilidades requeridas por los estudiantes en cada asignatura para cada año; información sobre la política de tareas para el hogar y cómo monitorear y discutir el trabajo escolar en el hogar; información sobre cómo apoyar a los estudiantes en mejorar sus habilidades en diversas clases y evaluaciones; establecer un esquema regular de tareas que requieran que el estudiante discuta e interactúe con

sus familias respecto a lo que está aprendiendo en clases; calendario con actividades para padres y estudiantes para realizar en la casa o en la comunidad; actividades familiares de lectura, ciencia y matemáticas en la escuela; actividades de aprendizaje en vacaciones; entre otras.

- f) Participación en la toma de decisiones: Se refiere a un tipo de práctica orientada a incluir a los padres en las decisiones e involucramiento de las familias en la educación de los niños, institución escolar, lo que favorece el desarrollo de padres líderes y representativos. Las actividades que pueden contemplarse son: Activar organizaciones de padres, consejos o comités (por ejemplo, comité curricular, seguridad o personal); grupos de defensa independientes para negociar y trabajar para la reforma de la escuela y su mejoramiento; consejos o comités locales para el involucramiento de la familia y la comunidad; información de elecciones en el establecimiento educativo; redes para unir a todas las familias con los padres representantes.
- g) Colaboración con la comunidad: consiste en identificar e integrar recursos y servicios desde la comunidad para fortalecer los programas de la escuela, las prácticas de las familias y el aprendizaje de los estudiantes y su desarrollo. Las actividades posibles son: Informar a estudiantes y familias de los programas y servicios de salud, culturales, recreacionales y de apoyo social disponibles en la comunidad; informar de actividades comunitarias que incrementen el aprendizaje de habilidades y talentos, que incluyen los programas de verano para estudiantes; otorgar servicios a la comunidad por los estudiantes y familias, a través del reciclaje, arte, música, teatro y otras actividades; entre otros (Epstein, 1992).

Los contextos escolares y el desarrollo del pensamiento:

Ron Ritchhart (2015), presenta ocho fuerzas de la cultura que, aplicadas a la escuela y en el día tras día del aula, se traducen en fuerzas del pensamiento, ellas son: a) la vivencia diaria de rutinas y estructuras para el desarrollo del pensamiento; b) la manera como se asigna el tiempo; c) las oportunidades de lenguajes que se usan; d) el modelado instruccional que se realiza: ¿quiénes son los profesores como pensadores y como aprendices?; e) las interacciones y relaciones ¿cómo interactúa el profesor con los estudiantes y los estudiantes

entre sí?; f) el aspecto físico ¿cómo está dispuesta el aula para el aprendizaje?, ¿se retroalimenta o no el aprendizaje?; g) el uso del lenguaje ¿genera distancia?, ¿crea vínculos?; h) y las expectativas respecto a los estudiantes, ¿qué se espera de los estudiantes?, ¿qué puede sentir y hacer el estudiante en su proceso de desarrollo del pensamiento?

Con la crítica al conductismo y al aprendizaje tradicional de Skinner se abrió paso a una especie de método constructivista de desarrollo del conocimiento basado en la cognición, al estilo de Jean Piaget (Bruner, 1959). Además, investigadores educativos, descubrieron dos clases de aprendizaje el profundo y el superficial (Biggs, 1987; Craik, 1972; Marton y Salja, 1976). El aprendizaje superficial se centra en la memorización de conocimiento, hechos y prácticas rutinarias; mientras que el profundo llega al desarrollo de la comprensión; a menudo, considerada la meta de la enseñanza, el resultado de la aplicación, el análisis, la evaluación y la creación (Wiske, 1997) y el pensamiento profundo enfocado en la comprensión (Bruner, 1973; Gardner, 1983; 1991; Skemp, 1976; Wiske, 1997).

La comprensión es la habilidad para pensar y actuar flexiblemente, a partir de lo que una persona sabe (Perkins, 1999), es construir, centrarse en el todo, en las partes y en las relaciones que los unen; es un proceso mental consciente de agarrar, generar explicaciones coherentes (Bourget, 2015), que se relaciona con procesos mentales de orden superior como la reflexión, el discernimiento y la introspección, que en sinergia interna dan sentido profundo al conocimiento en los sujetos que logran esta síntesis (González-Garza, 2005).

Además, la comprensión, es también un enfoque de enseñanza, aprendizaje basado en competencias y desempeños, asociado a las teorías constructivistas (Salgado, 2012), implica una planeación prospectiva, la puesta en escena de un pensamiento reflexivo que construye conocimiento de forma escalonada y significativa, partiendo de conocimientos de base que llevan a un discernimiento para pensar de manera flexible, las razones de sus acciones y el impacto de ellas en la vida personal y social (Tobón, 2007) y, finalmente, se vinculan al aprendizaje significativo y al desarrollo de competencias profundas y habilidades sociales en los estudiantes, que les permite desenvolverse con facilidad en la vida y resolver eficientemente problemas en contextos cotidianos y novedosos (Cifuentes, 2015).

Rutinas para enseñar a pensar que fomentan la comprensión

Existen varias clases de rutinas: inicialmente, las rutinas como hacedoras de pensamiento: pensar-inquietar-explorar, se traducen en preguntas como: ¿Qué piensan y que saben sobre el tema?, ¿qué los inquieta de la temática?, ¿qué plan diseñar para explorar el tema? Continúan las rutinas como estructuras de pensamiento que actúan como un andamiaje natural que lleva a los estudiantes a niveles cada vez más altos y sofisticados de pensamiento, como generar-clasificar-conectar-elaborar; proporcionan tareas como generar tormentas de ideas frente a un tema, clasificar las ideas encontradas enfatizando su centralidad e importancia, establecer conexiones entre ideas y elaborar las partes significativas de la organización del tema. Y se cierra con las rutinas que funcionan como patrones de comportamiento, es decir, como la forma en que se hacen las cosas en esa aula, con esos profesores. El uso regular de las rutinas de pensamiento en el aula, ayuda a la internalización de los mensajes acerca del aprendizaje, su acceso, el descubrimiento del pensamiento emergente y la necesidad de descubrir las ideas propias, como punto de partida.

De otra parte, con la pandemia, el Ministerio de Educación Nacional, MEN, en Colombia, emitió una cartilla para los padres denominada: *Sector educativo al servicio de la vida: Juntos para existir, convivir y aprender*, que los invitaba a asumir los cambios en sus rutinas diarias y a superar las manifestaciones de frustración, disgusto y temor, y a no desbordarse con emociones negativas; instándolos a que como adultos les ayuden a los hijos a darle un lugar a las emociones ocasionadas por el encierro, a reconocerlas y a gestionarlas de forma adecuada; a establecer en familia pautas y normas basadas en el respeto, el afecto y el bienestar de todos, utilizar el diálogo comprensivo para corregir y orientar (MEN, 2020).

Además, recomendaban establecer rutinas con tiempos para aprender, jugar, ayudar en casa y descansar, horarios para levantarse y acostarse, asearse, comer, realizar el trabajo escolar, apoyar los oficios del hogar, hacer actividad física y descansar; así como conocer la situación de los compromisos laborales y personales de los padres y/o cuidadores y los tiempos durante el día en que podrán atenderlos; lo mismo que aquellos en que aun estando en casa, no estarán disponibles porque están trabajando o desarrollando otra actividad.

Más aún, a disponer y adecuar espacios en el hogar en donde estarán desarrollando las tareas escolares y laborales los integrantes de la familia, y las reglas y acuerdos para el

funcionamiento de esta organización del hogar (aseo, manejo del ruido, iluminación, juegos que distraigan, etc.).

La importancia de disponer de un espacio para alojar el material y elementos de trabajo de los niños y definir tiempos de acompañamiento y supervisión, con una modalidad de estudio, aprendizaje y trabajo académico en casa, con al menos la dedicación de 15 minutos para revisar con el niño, niña o adolescente, las guías o tareas establecidas para la jornada, los objetivos previstos para el día, y verificar los materiales y recursos que requieren para desarrollarlos.

Sin olvidar la actividad física en familia, utilizando los recursos disponibles (acceso a plataformas de ejercicios *online*, videos o audios con instrucciones de movimiento, o simplemente poniendo algo de música y creando sus propias rutinas de movimientos y ejercicios físicos) y teniendo presente que la autonomía o capacidad de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes para desarrollar las actividades y tareas propuestas por la escuela de manera independiente y sin acompañamiento, es progresiva (MEN, 2020).

Metodología

La metodología presenta las características para el desarrollo de una investigación con paradigma cualitativo, ya que pretende conocer la cultura educativa que se desarrolló en las familias de los estudiantes del Colegio Técnico Nuestra Señora de la Presentación en tiempos de confinamiento ocasionado por el Covid-19, tomando algunos padres como personas claves; el enfoque es interpretativo, el método es grupo focal ya que se pretenden encontrar respuestas a preguntas sobre qué, por qué y el cómo de la continuación del derecho educativo de los menores en casa. La técnica a aplicar es la entrevista en la medida de lo posible de los diversos niveles del sistema educativo: Preescolar, básica y media y el instrumento un cuestionario con preguntas abiertas.

Análisis de los resultados

El rol de los padres en las rutinas básicas de los hijos con respecto a sueño, alimentación, higiene, ejercicio lúdico. “Todas las familias necesitan rutinas. Las rutinas ayudan a organizar la vida y a evitar que se vuelva caótica. Los niños prosperan mejor cuando las rutinas son habituales, predecibles y constantes”. Algunas rutinas nocturnas para los niños

son: colocarse el pijama, el cepillado de los dientes, un contacto cercano de los padres como contarles un cuento o una historia y hacer oración; en la medida de lo posible establecer una misma hora diaria de ir a la cama (9 de la noche).

Respecto a la alimentación, los padres afirman: “tenemos un rol importante al momento de criar y establecer costumbres a nuestros hijos desde la infancia al comer, es importante diferenciar entre alimentación saludable y no saludable, ya que, si se instauran hábitos alimenticios desde niños, es muy probable que dichas rutinas se mantengan durante toda su vida”. Algunas costumbres de familia son: Procuramos sentarnos a la mesa a compartir las comidas en el mismo horario, vinculamos a los niños esporádicamente en la preparación de los alimentos, hacemos que los niños consuman fruta, agua y verduras en mayor cantidad que carbohidratos, tratamos de que los alimentos sean preparados en casa, en la medida de lo posible evitar los paquetes, jugos, gaseosas y dulces.

Sobre la higiene del cuerpo, un padre afirma: el aseo personal es de vital importancia, otra madre considera que crear en los niños hábitos de limpieza del cuerpo les ayuda a mantenerse saludables y con una autoestima alta; las actividades que orientan a sus hijos para este fin son: baño diario, lavado de manos antes y después de ir al baño y de comer alimentos, cepillarse los dientes, tener ropa limpia y pies calzados.

Varios padres consideran que el ejercicio se convierte en una actividad atractiva de exploración, contemplación de la naturaleza y sensación de libertad; algunas actividades que tratan de fomentar en sus hijos son: caminata, que realizan en la sala de TV, la educación física enseñada por las docentes, algunos juegos de balón en casa, juego de mesa como el parqués y los juegos espontáneos entre los niños.

Los padres de familia y el fomento de valores humanos a sus hijos en tiempos de educación en casa

Llama la atención la expresión de un padre de familia: “Hoy en día como padres de familia tenemos un reto muy grande y es el de fomentar valores humanos, familiares y educativos en nuestros hijos a través del ejemplo”. Entre otras actividades las siguientes son las más frecuentadas para transmitir valores: “Leemos cuentos, historias, observamos videos donde se representa los valores como: respeto, responsabilidad, tolerancia, autonomía, obediencia, diálogo”, una madre considera que la explicación clara sobre el significado de

los valores es de notoria importancia; así como la ayuda en el control de emociones con los hermanos, el fomento del hábito de saludar, dar gracias, vinculación en pequeñas tareas de la casa; así como invitarlos a pensar a la hora de tomar decisiones.

Acciones de los papás para apoyar a los hijos en sus responsabilidades académicas

Para garantizar el proceso de enseñanza-aprendizaje es fundamental establecer normas y pautas de comportamiento, lo primero que se tienen que hacer, manifiesta un papá, es seguir con el horario establecido por la institución educativa, para el acompañamiento y estímulo en la elaboración de las tareas de aprendizaje, con el fomento progresivo de la autonomía en el desarrollo de sus actividades escolares, ver qué necesitan para la preparación de sus evaluaciones haciendo uso de los contenidos ofrecidos, internet, textos escolares y en continua comunicación con los profesores.

- a) Las tareas: Seguimiento y motivación en el proceso de comprensión de qué hacer, relacionarlo con los temas vistos, incentivarlos a la responsabilidad y el compromiso, dejarlos trabajar solos, finalmente, revisión y retroalimentación de las tareas realizadas.
- b) Las evaluaciones: Colaborar en el repaso de los contenidos vistos en cada asignatura mediante la utilización de las guías y videos explicativos.
- c) Uso de TIC: Adquisición del plan de internet, enseñanza del manejo de herramientas tecnológicas: WhatsApp, Zoom, classroom, participación en reuniones virtuales, exposiciones virtuales, elaboración de videos y supervisión en el manejo de las redes.
- d) En el trabajo con guías: Recepción de las guías, apoyo para la organización en carpeta por asignaturas, orientación para el estudio y desarrollo de las mismas, según indicaciones de las docentes, motivación para la presentación de guías trabajadas a través de WhatsApp y de manera física y enseñarles a que las utilicen como material de estudio para las evaluaciones.

Aprendizaje de los padres de familia en el acompañamiento del aprendizaje de los hijos en casa en tiempo de pandemia

El primer y principal aprendizaje que declaran los padres de familia haber alcanzado está en la convicción de que el ambiente familiar influye significativamente en la estabilidad

afectiva y emocional de los niños y los predispone positivamente a la adquisición del conocimiento, el segundo la escasez de cooperación entre padres, docentes y estudiantes para lograr un proceso de enseñanza-aprendizaje, el tercero, la importancia del conocer los horarios, temas, fechas de trabajos y evaluaciones para trabajar rutinas en casa que hagan una costumbre normal realizar estas actividades, el cuarto, el acompañamiento y la motivación en el aprendizaje de los estudiantes por parte de los padres como elementos fundamentales en el proceso educativo.

Además, descubrieron que se requiere hacer hincapié en la necesidad de formación de niños, niñas, adolescentes y jóvenes para que sean más autónomos y seguros, así como las falencias en el aprendizaje y otros aspectos que requieren mayor atención como las rutinas en casa.

Conclusiones

- a) Las buenas relaciones entre la familia y la escuela son fundamentales para acordar los aspectos básicos de desarrollo de los menores en su vida personal y académica.
- b) La atención e interés de los padres o tutores en las actividades diarias o rutinas, tanto en casa como en la escuela, son importantes para desarrollar en los menores hábitos de organización de su tiempo, espacio, actividades y les permiten ser autoeficaces en las actividades académicas.
- c) Los padres reconocieron la necesidad de formación de sus hijos para que sean más autónomos y seguros en el proceso educativo.
- d) Para fortalecer el apoyo mutuo entre escuela y familia, se hace recomendable trabajar en las escuelas familiares los aspectos de parentalidad, comunicación, involucramiento, voluntariado, aprendizaje de aspectos del hogar, participación en la toma de decisiones y colaboración (Epstein, 1992).

Existe un sesgo en la investigación y es que los entrevistados fueron todos profesionales, quedándose sin conocer, que hicieron las familias de estratos uno y dos. Este trabajo está abierto.

Referencias

- Arévalo, Z. & Cáceres, P. (2020). La información y la educación en tiempo de pandemia. *Enunciación*, 25(2). Doi: <https://doi.org/10.14483/22486798.17024>
- Aznar Sala, F. J. (2020). La educación secundaria en España en medio de la crisis del Covid-19. *International Journal of Sociology of Education*, 53-78. Doi: <https://doi.org/10.17583/rise.2020.5749>
- Dancourt, Ó. (Ed.). (2009). *Crisis internacional: Impactos y respuestas de política económica en el Perú*. Lima: Fondo Ed., Pontificia Univ. Católica del Perú.
- Malik, K. (2020). Protection of the rights and freedoms of the child as a priority area of the united nations children’s fund (Unicef). *International Law Almanac*, 24, 148-159. Doi: <https://doi.org/10.32841/ILA.2020.24.18>
- Ministerio de Educación Nacional, MEN. (s.f.). *Sector educativo al servicio de la vida: Juntos para existir, convivir y aprender*. Disponible en https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles394577_recurso_4.pd
- Ministerio de Educación Nacional, MEN. (2020). Orientaciones a las familias para apoyar la implementación de la educación y trabajo académico en casa durante la emergencia sanitaria por Covid 19.
- Pieh, C.; Budimir, S. & Probst, T. (2020). Corrigendum to “The effect of age, gender, income, work, and physical activity on mental health during coronavirus disease (Covid-19) lockdown in Austria” [*Journal of Psychosomatic Research* 136 110186]. *Journal of Psychosomatic Research*, 139, 110278. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.jpsychores.2020.110278>
- Ritchhart, R.; Church, M.; Morrison, K. (2014). *Hacer visible el pensamiento*. Buenos Aires: Paidós.
- Rozeto, A. (s.f.). El involucramiento de las familias en la educación de los niños. Cuatro reflexiones para fortalecer la relación entre familias y escuela.

Estrategia didáctica “Decisiones de vida”, mediada por *e-learning*, en jóvenes entre 15 y 25 años del municipio de Aratoca

Melly Francy Arenales Aguilar¹⁰

La educación a través de la historia ha sufrido cambios y transformaciones, generando diferentes modelos pedagógicos como el socialista, tradicional, cognitivista, constructivista, entre otros, que le han permitido ser impartida de forma presencial, semipresencial o en su totalidad virtual.

Así mismo, hay transformaciones que afectan directa o indirectamente a la educación, como la problemática actual, donde el mundo padece una situación de riesgo, debido a la pandemia o enfermedad del síndrome respiratorio agudo, Covid-19, siglas del inglés, coronavirus disease-2019, que dio sus primeros inicios de brote en diciembre de 2019 en Wuhan, China, pero que rápidamente se extendió, no solo en ese país, sino en todo el mundo.

Según Díaz y Toro (2020), manifestó que la Organización Mundial de la Salud, OMS, el 11 de marzo de 2020, solicitó a todos los países tomar medidas de control frente a la pandemia Covid-19, la cual parece ser la mayor emergencia de salud pública mundial de los tiempos modernos.

El campo de la educación se vio afectado de forma directa, por las medidas tomadas como el aislamiento social, restringiendo las clases presenciales, que llevaron a modificar su impartición y estrategias pedagógicas, al tener inconvenientes para desarrollar los procesos formativos, lo cual genera la potencialización de la educación en línea o virtual de forma inmediata, sin dar tiempo a planear como se desarrollarían los procesos formativos

¹⁰ Psicóloga, Especialista en Educación Bilingüe, Estudiante de Maestría en Educación de la Universidad Autónoma de Bucaramanga UNAB – Colombia. Docente orientadora del magisterio. marenales@unab.edu.co
francymelly@hotmail.com

Gracias a los avances tecnológicos y científicos, y a la globalización del mundo entero, la educación utiliza herramientas como el *e-learning*, sistema o plataforma de enseñanza y aprendizaje que posibilita compartir y comunicar información con una base en las TIC, sin tener barreras o restricciones como el tiempo y el espacio, en el cual el docente cumple un papel diferente al que usualmente acostumbra y el estudiante tiene un rol activo.

Según Mora y Arce (2020) la herramienta del *e-learning* “es una modalidad educativa que surge como expresión de la educación a distancia que utiliza las tecnologías de la información y comunicación” (p. 2), el cual ha ido evolucionando para ayudar y facilitar su uso, para favorecer el aprendizaje y que todos pueden acceder de manera ágil y fácil, y que se puede acceder desde cualquier dispositivo, es así como Gros, B (2018) plantea que: “la evolución del *e-learning* está sujeta a las transformaciones tecnológicas y a los cambios relacionados con los espacios y tiempos para la formación y el aprendizaje” (p. 70). Es decir, que la mediación de esta herramienta en el presente trabajo, se hace pertinente y relevante, al ayudar con la problemática mundial, manteniendo el aislamiento social, pero a su vez generando una estrategia que aportaría a la educación no solo para fortalecer las habilidades para la vida, si no generando otro método pedagógico y, además, aportando a la problemática mundial.

Los cambios y las transformaciones que se dan día tras día, en el contexto familiar, escuela y comunidad, están directamente relacionados con el individuo, según Cortés *et al.* (2016). La familia es el primer ámbito educativo, que debe reflexionar sobre los estilos educativos y su papel en la educación de los hijos, de igual forma, la escuela tiene como propósito formar personas con liderazgo y compromiso social en pro de una sana convivencia, siendo estos dos, un marco referencial imprescindible para la incorporación de un nuevo ser humano.

Así mismo, Andrade *et al.* (2019), afirmaron que a menudo los mayores riesgos y fortalecimientos protectores, para la salud mental y física de los adolescentes, provienen del interior del hogar. Del mismo modo, investigaciones como las de Villalobos, Flórez y Londoño, (2017) y Curiel (2017) plantean que los problemas como la intolerancia, la falta de respeto, la violencia familiar, el acoso sexual de los padres, la falta de perspectivas respecto al futuro, la vulneración de derechos, las carencias afectivas, la falta de referentes en el núcleo familiar, y hasta la economía, desencadenan en los jóvenes comportamientos negativos como: rabia, frustración, resentimiento y dificultad del manejo emocional, que los lleva a

tomar decisiones equivocadas como el consumo de sustancias psicoactivas (alcohol, cigarrillo, marihuana, entre otros), deserción escolar, para evadir o tratar de olvidar la realidad.

Por otra parte, el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (s.f.), manifiesta, que la mayoría de estudiantes, ve la educación como algo irrelevante en el diario vivir, volviéndose algo obligatorio o un requisito social, donde los alumnos son sujetos pasivos, receptores de lecturas, explicaciones del docente o algunos de sus compañeros, centrándose solo en contenidos, sin posibilidad de tener un proceso con trascendencia (p. 3).

Mientras que Acosta, C. (2015), plantea que las habilidades para la vida deben desarrollarse como un tema dinámico y participativo, puesto que no se pueden aprender leyendo o en el pizarrón porque necesitan la práctica, razón por la cual se propuso una intervención en competencias para la vida, con un desarrollo autónomo y mediado por las TIC, en el cual encontró que uno de los problemas para su fin, es el tiempo; de igual modo, Mora y Arce (2020) resaltaron la flexibilidad de la modalidad educativa, la comunicación por diferentes medios, la interacción, la colaboración, los contenidos en diferentes formatos, la retroalimentación, como los beneficios más importantes del *e-learning*.

Para, Rodenes *et al.* (2013, p. 144), el sistema *e-learning* contribuye a mejorar la interactividad y la colaboración entre los que aprenden, y/o entre estos y los que enseñan. También permite la personalización de los programas de aprendizaje a las características particulares de cada estudiante, así como la autoevaluación.

Según lo antes planteado por algunos investigadores y con el fin de hacer un aporte novedoso a la educación, en la cual se han desarrollado diversas estrategias desde lo presencial, pero muy pocas desde la educación virtual y escasas para fortalecer las habilidades para la vida, el presente proyecto, tuvo como objetivo determinar el impacto de la estrategia Decisiones de vida, mediada por *e-learning*, sobre el fortalecimiento de las habilidades para la vida, en jóvenes entre 15 a 25 años del municipio de Aratoca, aportando en el ámbito educativo con la creación de una herramienta virtual, llamada Decisiones de vida, la cual es una estrategia mediada por el *e-learning*, diseñada en una página web, en la que cada habilidad para la vida tendrá una sesión, que puede ser replicada en jóvenes, de forma fácil, al ser de libre acceso e interactiva, con el objetivo de ayudar a prevenir los diferentes problemas psicosociales que se pueden presentar, contribuyendo con esta

estrategia a resolver la crisis mundial, la afectación directa que presentó la educación y a fortalecer las habilidades para la vida, como lo plantea Gros (2018) cuando manifiesta que el *e-learning*: incorpora diseños pedagógicos, en los que las personas de diferente ubicación, geografía o idioma, pueden compartir contenidos, actividades y experiencias de manera formal o informal, y encuentran que en el campo educativo los estudiantes con más éxito presentan mayor eficacia y eficiencia en los procesos de autorregulación, contrario a los de menor capacidad de autorregulación.

Cabe mencionar que la población con la cual se trabaja son jóvenes que tienen una edad entre los 15 y los 25 años de edad, del municipio de Aratoca, que la autora los contactó de una base de datos personales, debido a la negación emitida por la institución a cual se le solicitó el permiso para trabajar con estudiantes, quienes fueron contactados, por diferentes medios virtuales y llamadas telefónicas, invitándolos a participar del presente proyecto exponiéndoles, de forma breve, el proyecto y la duración, y respondiendo a todas las dudas presentadas, logrando la participación de 40 jóvenes que con el tiempo, por diferentes razones, terminaron siendo 26.

Con base en lo presentado se hace importante resaltar que la ausencia de ciertas habilidades para la vida, o el deficiente uso de ellas, que presentan los estudiantes al tener una baja autoestima, poca empatía, dificultades en la resolución de conflictos, pensamiento poco crítico, entre otros, lleva en ocasiones a los jóvenes a tomar decisiones equivocadas como las auto lesiones, consumo de cigarrillo, prácticas de juegos o visualización de páginas indebidas en internet, que pueden ser influenciadas por la presión social, la dificultad para el manejo de emociones, embarazos no deseados, que marcan su futuro o proyecto de vida, razones por las cuales el trabajo en el fortalecimiento las habilidades para la vida, les puede ayudar a prevenir situaciones problema o enfrentar los retos diarios de la vida, además lo más importante para esta investigación la generación de una estrategia mediada por el *e-learning* que ayuden en el fortalecimiento de dichas habilidades y que, como lo resaltan algunas investigaciones, el *e-learning* ayuda tanto en el conocimiento como en potencializar otras habilidades debido a la flexibilidad, autonomía, uso de diferentes plataformas, la autorregulación, entre otras, que le permitirán desenvolverse a nivel personal y en la vida profesional.

Con el propósito de contribuir en la formación y educación de los jóvenes de Aratoca, el presente estudio planteó como pregunta problema: ¿Cómo influye la estrategia Decisiones de vida, mediada por *e-learning*, en el fortalecimiento de las habilidades para la vida, en jóvenes entre 15 y 25 años del municipio de Aratoca? E, igualmente, planteo como hipótesis de investigación: la estrategia Decisiones de vida, que fortalece las habilidades para la vida, en jóvenes entre 15 y 25 años del municipio de Aratoca: La estrategia Decisiones de vida, no fortalece las habilidades para la vida, en jóvenes entre 15 y 25 años del municipio de Aratoca.

Marco teórico conceptual

La OPS (2001), concluyó que la psicología constructivista realiza un aporte al trabajo de las habilidades para la vida, al reconocer la influencia de las interacciones sociales sobre el aprendizaje y hacer partícipes a los jóvenes en la construcción de programas e intervenciones, para fortalecer los contenidos, además la necesidad de adaptar los programas en HpV al contexto en que se desarrollan, para que se realicen en espacios fuera de la institución educativa. Citado por Fernández *et al.* (2013), teniendo como fundamento las teorías de: Vigotsky, Bruner, Piaget y Ausubel, siendo este modelo la base de la presente investigación para generar una estrategia didáctica.

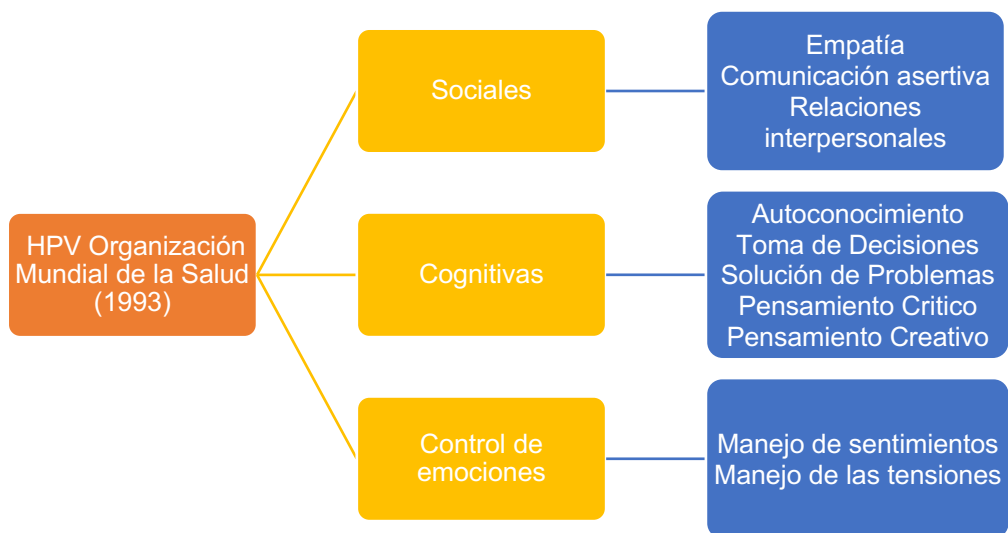
Cuando se habla de estrategia didáctica, para Gómez Hernández (2018), en el ámbito pedagógico, se trata de una herramienta educativa, que se desarrolla bajo algunos lineamientos, conduciendo el proceso didáctico, en el cual se toman una serie de decisiones y se desarrolla, de forma coordinada, con el propósito que el estudiante comprenda, adquiera conocimientos, habilidades y competencias, que le permitirán desenvolverse asertivamente en los diferentes contextos de la vida práctica (p. 48).

Habilidades para la vida

Según la Organización Mundial de la Salud (2002), son un conjunto de competencias psicosociales, que le permiten al ser humano tener la destreza de analizar y resolver problemas, ante las diferentes dificultades de la vida, al ser capaz de comunicarse asertivamente, tomar decisiones, entre otras, además buscan que la persona tenga una vida productiva y saludable, organizándolas en tres dimensiones, cognitiva, emocional y social,

las cuales se subdividen en: empatía, comunicación, asertividad, relaciones interpersonales, autoconocimiento, toma de decisiones, solución de problemas, pensamiento crítico, pensamiento creativo, manejo de sentimientos y manejo de las tensiones y estrés, como se presenta en el gráfico 1.

Gráfico 1. Habilidades para la vida según la OMS (1993)



Así mismo, Fernández Donoso (2013), conceptualiza las habilidades para la vida como: “un constructo multidimensional que abarca aspectos emocionales, sociales y cognitivos que se desarrollan en experiencias vitales significativas, las que se inician en el vínculo primario en el seno familiar y siguen aprendiéndose a lo largo de todo el ciclo vital” (p. 12); en el cual su fortalecimiento le permitirá prevenir problemas psicosociales, promocionan su salud mental, emocional y física.

Las habilidades para la vida, se trabajan por medio de estrategias o programas de habilidades para la vida como, por ejemplo, la investigación de Acevedo *et al.* (2017), quien concluye que la educación en habilidades para la vida contribuye a promover la inteligencia social, base de una convivencia positiva. Al educar los comportamientos y las emociones se lleva a que la persona conozca y gestione sus emociones, lo cual le permitirá mejores resultados académicos y afrontamiento de retos en el mundo personal y laboral.

Metodología

La metodología de investigación fue cuantitativa, con diseño experimental, pre y post prueba con grupo control, realizando una medición pre y posttest, por medio del instrumento “test de habilidades para la vida” de Díaz *et al.* (2013), el cual fue validado en una población colombiana y en el presente estudio por la técnica de Alpha de Cronbach con una confiabilidad de ,861; además, de realizase el análisis de datos con la técnica de Anovar.

Las variables de investigación fueron la variable independiente “X”: estrategia didáctica “Decisiones de vida” y la variable dependiente “Y”: las 10 habilidades para la vida: conocimiento de sí mismo, manejo de emociones, la toma de decisiones, la comunicación asertiva y la solución de problemas y conflictos, entre otras.

Los grupos control y experimental, fueron conformados por 13 participantes cada uno; en el grupo control participaron 9 mujeres (69%) y 4 hombres (31%), y en el grupo experimental 11 mujeres (85%) y 2 hombres (15%). Debido a la diferencia en cantidad de participantes por sexo no se posibilita realizar un análisis diferenciador sobre esta variable. Se observó una distribución de edad entre los 16 y los 24 años, con un nodo en los 17 años (6 sujetos).

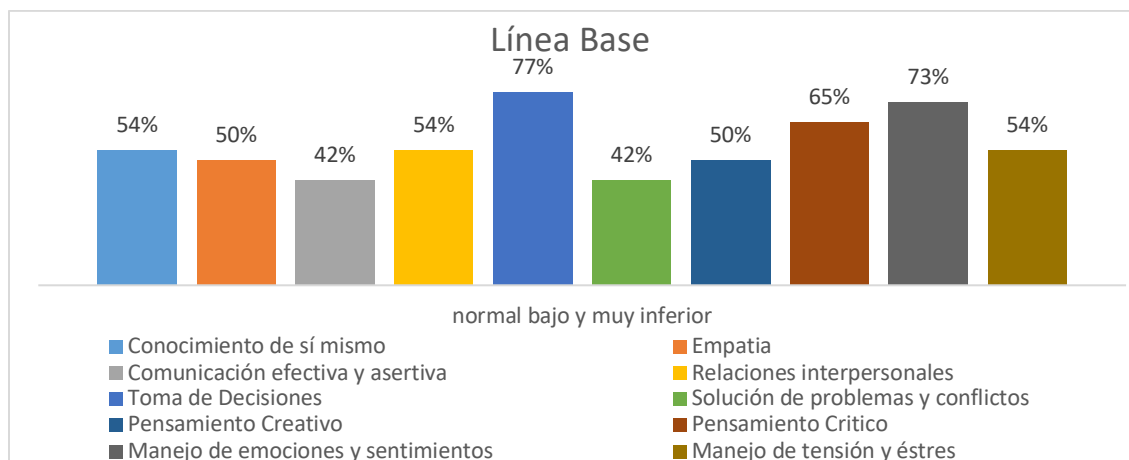
Para el desarrollo de este estudio se realizó una serie de fases en las cuales primero, se hizo una revisión bibliográfica, en las diferentes bases de datos virtuales y revistas científicas, repositorios de las universidades; segundo, se midió con el test de habilidades para la vida, y se generó una línea base de las dimensiones; tercero, se diseñó el curso “habilidades para la vida”, usando el *e-learning*, el cual fue evaluado por expertos, posteriormente, en la cuarta fase, se aplicó la estrategia diseñada; mientras en la quinta se evaluaron las habilidades aplicando de nuevo el instrumento de Díaz *et al.* (2013), consecutivamente, en la fase sexta, por medio del *software* SPSS, se analizaron los resultados y, finalmente, se redactó el informe final.

El análisis del resultado se realizó por medio del *software*, encontrando en el pretest un déficit en la mayoría de las habilidades para la vida, exceptuando comunicación asertiva y efectiva y la resolución de problemas y conflictos.

Para el logro del primer objetivo específico de esta investigación, el cual era: la realización de una línea base de las habilidades para la vida en jóvenes entre 15 y 25 años del municipio de Aratocha (ver gráfico 2), por medio de un pretest (aplicado al grupo control y al

grupo experimental), según los anteriores resultados, en el nivel general las diez dimensiones medidas presentaron la mayor frecuencia en los niveles normal bajo y normal alto, pero, como se presenta en el gráfico 2, al analizar las respuestas entre los niveles normal bajo y muy inferior, para determinar la dificultad de los jóvenes según cada habilidad, se encontró que la toma de decisiones es la habilidad con mayor dificultad en el total de la población, con un 77% (20), en segundo lugar con un 73% (18) de los jóvenes, está el manejo de emociones y sentimientos, seguida del pensamiento creativo, con un 65% (17), posteriormente, las tres habilidades: conocimiento de sí mismo, relaciones interpersonales y manejo de tensión y estrés, presentan un 54% en cada dimensión, es decir, 14 participantes y, finalmente con 50% (13) están las dimensiones empatía y pensamiento creativo, mientras que las habilidades comunicación efectiva y asertiva y la solución de problemas y conflictos, presentan el mayor porcentaje de jóvenes entre los niveles medio alto y superior, con un 58% (15).

Gráfico 2. Porcentaje de frecuencia de cada dimensión entre los niveles normal bajo y muy inferior



Para el logro del segundo objetivo se diseñó de la estrategia educativa

La estrategia didáctica Decisiones de vida, se basó en el diagnóstico realizado en el pretest, evidenciándose dificultades en la mayoría de las habilidades para la vida, con excepción de la comunicación efectiva y asertiva y la resolución de problemas y conflictos, las cuales tuvieron en su mayoría una frecuencia de capacidad alta, sin embargo, se diseñó de forma virtual, con la mediación de *e-learning* y desarrollando una sesión para cada

habilidad, las cuales se organizaron en una página web Decisiones de vida, en el enlace en internet: <https://francymelly4.wixsite.com/habilidadesparavida>.

El sustento teórico fue el modelo constructivista, el cual, la OPS (2001), lo resalta como un modelo que aporta al trabajo de las habilidades para la vida, por la influencia de las interacciones sociales sobre el aprendizaje, es decir, que, desde el modelo pedagógico, se planeó el fortalecimiento de las habilidades para la vida, diseñando un plan de estudio (ver anexo #4) en el cual se presenta Nombre, fecha, modalidad, número de semanas y horas de trabajo, objetivo general, descripción, justificación, competencias genéricas y específicas, contenido, evaluación, glosario y bibliografía del curso.

Además, según Woolfolk, A. (2010), es un modelo que prioriza el papel activo del estudiante, quien, desarrolla activamente su conocimiento, llegando a tener un aprendizaje significativo, desde lo que planteó Ausubel, y a su vez se relaciona con el desarrollo de la estrategia, en la cual, cada joven fue autónomo en realizar cada sesión y su aprendizaje, con una orientación y retroalimentación de la autora, lo cual evidenciaría el andamiaje del cual habla Vigostky, en la zona de desarrollo próximo (ZDP).

Para concluir, luego de aplicar la estrategia habilidades para la vida, en los jóvenes, las mediciones del postest muestran que no hay una diferencia significativa entre los grupos, por lo tanto, se acepta la hipótesis de nula y no se logra el objetivo general, al no presentarse un nivel de significancia en las medias según la prueba Anova. Cabe aclarar que el análisis porcentual de cada una de las dimensiones, según la frecuencia, entre los diferentes niveles e intergrupales, es en comparación del pretest con el postest.

Respecto al primer objetivo de realizar una línea base de las habilidades para la vida en 26 jóvenes entre 15 y 25 años del municipio de Aratoca, por medio de un pretest, con el test Habilidades para la vida, aplicado al grupo control y experimental, se logró alcanzar y se encontró deficiencia en la mayoría de las dimensiones, con excepción de comunicación efectiva y asertiva y la resolución de problemas; lo cual indica que hay un riesgo psicosocial, resaltando que las tres con mayor déficit, fueron: con un 77% la toma de decisiones, mientras que con un 73% el manejo emociones, y luego, con un 65%, está el pensamiento crítico.

En cuanto al segundo objetivo específico, de diseñar un curso de estrategia didáctica Decisiones de vida, basada en habilidades para la vida usando el *e-learning*, para el fortalecimiento de las habilidades para la vida, en jóvenes entre 15 y 25 años del municipio

de Aratoca, se alcanzó al crearse una página web en el enlace: <https://francymelly4.wixsite.com/habilidadesparavida> y con un sustento en el modelo constructivista, se desarrolló la técnica de aprendizaje basado en problemas y los referentes teóricos de habilidades para la vida, evaluado por jueces y con la falencia de una evaluación por jóvenes.

Finalmente, el tercer objetivo específico, evaluar las habilidades para la vida a través de un postest en 26 jóvenes entre 15 y 25 años del municipio de Aratoca, por medio del test Habilidades para la vida, aplicado al grupo control y experimental, se logró al aceptar la hipótesis nula, porque no se presentó grado de significancia entre las medias, según los resultados de Anova, es decir, no hay una diferencia significativa.

Cabe resaltar, el análisis de empatía, la cual presentó un déficit de 50% inicialmente en toda la población, pero, posterior a la aplicación de la estrategia (postest), se evidencia una consistencia entre las medidas del grupo control, mientras el grupo experimental presentó cambios significativos, entre los niveles del pretest que oscilaron entre muy inferior hasta el normal alto, pasando a superior, es decir, que los jóvenes fortalecieron la capacidad de comprender los demás, el respeto por las diferencias, reconocer el concepto de justicia, tener comportamientos y actitudes de solidaridad, además, fue la única dimensión que presentó en el pretest discrepancias estadísticamente significativas, superior a 0,05, resultados que evidencian la implicación de la sesión desarrollada y permite relacionarlo con lo afirmado por Hanbury y Malti (2011): “Las habilidades para la vida ayudan a los jóvenes a navegar entre los retos de la vida cotidiana. Les permiten convertirse en adultos sanos, responsables y productivos”.

Referencias

- Acevedo Franco, H.; Londoño Vásquez, D. A. & Restrepo Ochoa, D. A. (2017). Habilidades para la vida en estudiantes universitarios: una experiencia investigativa en Antioquia. *Katharsis*, 157 - 182. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6134479.pdf>.
- Acosta, C. (2015). Las competencias para la vida que desarrollan los estudiantes adolescentes del nivel de educación básica secundaria al implementar programas que se apoyan en el uso de TIC. [Tesis de maestría en tecnología educativa y medios innovadores para

- la educación]. Bucaramanga: Universidad Autónoma de Bucaramanga. Disponible en https://repository.unab.edu.co/bitstream/handle/20.500.12749/3165/2015_Tesis_Carlo_Augusto_Acosta_Calderon.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Andrade Zalazar, J.; Portillo Sandoval, J. & Calle, D. (2019). Relación entre habilidades para la vida y riesgos vitales en adolescentes escolarizados de la ciudad de Armenia. *Psicogente*, 83-105. Disponible en <http://www.scielo.org.co/pdf/psico/v22n42/0124-0137-psico-22-42-00083.pdf>
- Cortés G., T.; Rodríguez S, A. & Velasco A., A. (2016). Estilos de crianza y su relación con los comportamientos agresivos que afectan la convivencia escolar en los estudiantes del ciclo II y III del Colegio de la Universidad Libre. [Tesis de maestría]. Bogotá: Universidad Libre, Facultad de Ciencias de la Educación. Disponible en <http://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/8262/TESIS%20FINAL%200ABRIL%204%202016.pdf?sequence=1>
- Díaz Posada, L.; Rosero Burbano, R.; Melo Sierra, M. & Aponte López, D. (2013). Habilidades para la vida: análisis de las propiedades psicométricas de un test creado para su medición. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 181-200. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5123783>
- Díaz y Toro. (2020). *Sars-CoV-2/Covid-19: el virus, la enfermedad y la pandemia*. Disponible en <https://docs.bvsalud.org/biblioref/2020/05/1096519/Covid-19.pdf>
- División de Salud Mental Organización Mundial de la Salud. (1993). Enseñanza en los colegios de las habilidades para vivir, Ginebra. Disponible en <https://docplayer.es/2156419-Ensenanza-en-los-colegios-de-las-habilidades-para-vivir.html>
- Escribano, A. y del Valle, A. (s.f.). El aprendizaje basado en problemas (ABP). Una propuesta metodológica en educación superior. Narcea, S.A. De Ediciones. Disponible en <http://www.untumbes.edu.pe/vcs/biblioteca/document/varioslibros/0296.%20El%20aprendizaje%20basado%20en%20problemas.%20Una%20propuesta%20metodol%C3%B3gica%20en%20educaci%C3%B3n%20superior.pdf>
- Fernández Donoso, C. (2013). Efecto de la escuela en las habilidades para la vida de los alumnos chilenos. [Tesis de maestría]. Quilmes, Argentina: Repositorio Institucional

- Digital de Acceso. Disponible en
https://ridaa.unq.edu.ar/bitstream/handle/20.500.11807/779/TM_2013_fernandezdo_noso_016.pdf?sequence=3&isAllowed=y
- Fernández Tilve, M^a D. & Álvarez Núñez, Q. & Mariño Fernández, R. (2013). *E-learning: Otra manera de enseñar y aprender en una universidad tradicionalmente presencial. Estudio de caso particular. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 17(3), 273-291. Disponible en
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=567/56729527016>
- Gómez Hernández, J.J. (2018). Propuesta didáctica para el fortalecimiento de la competencia de comunicación en el área de matemáticas en estudiantes de 7°-03 de la Institución Educativa General Santander de Villa del Rosario. [Tesis de Maestría]. Bucaramanga: Universidad Autónoma de Bucaramanga. Disponible en
https://repository.unab.edu.co/bitstream/handle/20.500.12749/2548/2018_Tesis_Juan_Gomez_Hernandez.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Gros, B. (2018). La evolución del *e-learning*: del aula virtual a la red. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(2), 69-82. Disponible en
<http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/20577/18099>
- Hanbury, C. y Malti, T. (2011). Seguimiento y evaluación de las habilidades para la vida orientadas al desarrollo de la juventud. Disponible en
http://www.habilidadesparaadolescentes.com/archivos/Evaluacion_de_habilidades_para_la_vida.pdf
- Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. (s.f.). Aprendizaje basado en problemas técnicos didácticos. Disponible en
http://www.itesca.edu.mx/documentos/desarrollo_academico/Metodo_de_Aprendizaje_Basado_en_Problemas.pdf
- Mantilla, C. L. y Chanín, P. I. (2012). *Manual para aprender y enseñar las habilidades para la vida*. EDEX.
- Melero, J. (2010). Habilidades para la vida: un modelo para educar con sentido. *II Seminario de la Red Aragonesa de Escuelas Promotoras de Salud* (pp. 1-13). Zaragoza: EDEX. Disponible en

http://www.habilidadesparaadolescentes.com/archivos/2010_Un_modelo_para_educar.pdf

Mora y Arce. (2020). El *e-learning* como potenciador de las habilidades blandas en la enseñanza de las ciencias de la administración: el caso de la Universidad Estatal a Distancia, Uned, de Costa Rica. *Revista Ensayos Pedagógicos*, vol. XV, No. 2. Disponible en https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/ensayospedagogicos/article/download/14723/20407?inline=1#_idTextAnchor010

Organización Mundial de la Salud, OMS. (2002). Informe mundial sobre la violencia y la salud. Resumen. Disponible en https://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/es/summary_es.pdf

Organización Panamericana de la Salud, OPS. (2001). Enfoque de habilidades para la vida para un desarrollo saludable de niños y adolescentes. Washington: Organización Panamericana de la Salud.

Ortiz Granja, D. (2015). El constructivismo como teoría y método de enseñanza. *Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*, 19 (2), pp. 93-110. Disponible en https://www.researchgate.net/publication/318610946_El_constructivismo_como_teor%C3%ADa_y_metodo_de_ensenanza.

Rivera-Vargas, P.; Alonso-Cano, C. y Sancho-Gil, J. (2017). Desde la educación a distancia al *e-learning*: emergencia, evolución y consolidación. *Revista Educación y Tecnología*, 1(10), 1-13. Disponible en <https://bit.ly/2XNr6yj>

Rodenas, Valles y Rodríguez. (2013). *E-learning*: características y evaluación. *Ensayos de Economía*, EDE, pp. 143 – 149. Disponible en <https://upcommons.upc.edu/bitstream/handle/2117/27314/42932-198754-1-PB.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Woolfolk, A. (2010). *Psicología educativa* (11ª. ed.), México: Prentice Hall. Pearson Educación.

LITERATURA Y CREATIVIDAD

Proyectos de aula como apoyo a la formación integral de la autorregulación del aprendizaje en el área de inglés

Diana Yanet Rivera Ardila¹¹

De acuerdo con las directrices del Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2016), en Colombia Aprende, inglés es considerada una asignatura de perfil alto, las instituciones invierten en laboratorios, programas de *software* y se requiere dentro de la planta de docentes que sean de un nivel C1, dentro de lo manifestado en el Marco Común Europeo (MCE), para dirigir las clases. El programa nacional de inglés, Colombia Very Well, pactado entre los años 2015 – 2025, busca el mejoramiento de la calidad de enseñanza del inglés en los diferentes planteles educativos del país, una calidad que incluya mayores capacitaciones para sus docentes y alineación de las pruebas saber con el Marco Común Europeo (MCE). Sin embargo, la realidad nos muestra, según cifras del Ministerio de Educación Nacional (MEN), que solo cerca del 6% de los estudiantes graduados alcanzan un nivel B1 del MCE.

Los proyectos de aula se adaptan a los recursos y contextos de cada institución, estos proyectos dentro de sus características contemplan la potencialización de los conocimientos de los estudiantes, o sea, parten de una base de aprendizaje adquirido por el educando y lo impulsa a nuevas ideas y conceptos sobre su persona en cuanto a qué capacidades tiene, cómo las puede desarrollar y cómo le pueden ser útiles en determinada situación. En cuanto a potencializar su autonomía, otra característica de los proyectos de aula, el estudiante, una vez identificado su rol o capacidad, tiende a creer que es capaz de dar su opinión, de resolver problemas a medida que estos se van presentando, desarrolla pensamiento crítico y aprende a

¹¹Licenciada en Filología e Idiomas. Docente Colegio Integrado de Cabrera, Colombia.
Dianaardila09@gmail.com

desenvolverse y a movilizar sus ideas para dar una respuesta a determinada situación, conflicto o labor que deba llevar a cabo (García, 2005).

Los proyectos de aula tienen como característica adquirir conocimientos y potencializarlos a través del redescubrimiento de habilidades y aptitudes propias de los estudiantes (Guzmán, 2009; Bottoms y Web, 1998). Para el caso específico a tratar en este estudio, los proyectos de inglés toman los recursos que los estudiantes poseen dentro de su contexto y lo aplican a su realidad dando como resultado un aprendizaje con sentido propio y con un interés marcado por querer saber que viene después de.

Marco conceptual

Dado que la idea central de la investigación fue determinar las fortalezas de los proyectos de aula dentro de la metodología de la enseñanza del inglés en las aulas, fue relevante considerar tres conceptos.

1. Aprendizaje basado en proyectos (ABP)

De acuerdo con los trabajos de Blank, Dickinson y Harwell (1997), este tipo de aprendizaje consiste en preparar un proyecto adecuado y relevante para el nivel y preparación del alumnado y se lleva a cabo mediante la modalidad de trabajo cooperativo.

Para el ABP, son indispensables los saberes previos del educando, saber en qué parte del aprendizaje se encuentra el estudiante es necesario para trazar una meta a alcanzar. Por este motivo, el estudiante es protagonista en este tipo de aprendizaje. Activar sus conocimientos y guiarlos es parte de la labor del docente en este proceso. Un estudiante que toma las riendas de su aprendizaje, desarrolla pensamiento crítico, reflexivo y se identifica claramente con los trabajos cooperativos, es un estudiante que presenta auge en la autonomía, la creatividad y los pensamientos complejos que entrelazan los contenidos con las realidades.

Según Dickinson (1998), los ABP deben seguir ciertas condiciones de procedimiento; centrarse en el estudiante, conocer sus saberes previos, el tema del proyecto de aula debe estar conectado con su realidad, los objetivos deben tener en cuenta el nivel del aprendizaje, el trabajo debe ser cooperativo y generar, finalmente, una autoevaluación y una retroalimentación.

El ABP presta atención a los estilos de aprendizaje de los estudiantes por cuanto estos son herramientas de diseño para los proyectos, sus bases generan en el educando motivación para el desarrollo de las actividades. Identificar cómo aprende un estudiante es una estrategia de estudio eficaz ya que cumple el principal requisito, centrarse en el estudiante y en cómo aprende. Los ABP tienen en consideración, dentro de la planificación de su trabajo, el conocimiento individual de la toma de aprendizaje de los estudiantes de modo tal que el proceso a desarrollar les permita trabajar desde su visión educativa (Napal, 2016).

Los proyectos de aula enmarcan dentro de sí las competencias básicas: argumentativa, interpretativa y propositiva; el saber, el hacer y el ser, con esto no solo es el estudiante quien se retroalimenta en su conocimiento, el docente de la misma manera auto reflexiona su saber, su propia formación y se despierta en él un espíritu de indagación constante, cada proyecto que se lleva a cabo es muy diferente uno de otro en cuanto a sus objetivos y, sobre todo, a la realidad que lo circunda, las temáticas son las mismas, pero la aplicabilidad tiene otra visión; por lo tanto, es muy difícil que un proyecto de aula sea igual a otro si se tienen en cuenta las condiciones de cada contexto en donde se pretende aplicar (Sayago Q., 2003).

2. Autorregulación del aprendizaje

Autores como Skinner, John Watson e Ivan Pavlov, como representantes del reconocido condicionamiento simple, expusieron que la conducta puede modificar a la mente humana. Sin embargo, fue Bandura (1997-2001) quien, con su teoría cognoscitiva social, dice que la autorregulación requiere de la elección del aprendiz. El potencial de autorregulación de un estudiante depende de opciones como la autonomía y la motivación para desarrollar su máximo potencial.

Cuando se regula un aprendizaje se regula con él no solo lo cognitivo, también participan elementos muy importantes como la emoción, la motivación, el comportamiento y el reconocimiento de las realidades del contexto viviente, y a medida que cada uno de estos elementos convergen, el estudiantado logra autorreflexión, punto desde el cual renace su aprendizaje, es un aprender a aprender y, de la misma manera, sucede con el docente, es un proceso de enseñanza–aprendizaje recíproco.

Esta reciprocidad permite que el docente concentre su guía en permitir que el estudiante alcance un sentido de valía en lo que aprende y que sienta necesidad de saber más y de

llevarlo a la práctica. En esta posición el docente debe prestar mucha atención al contexto que rodea a sus estudiantes, las herramientas y recursos de que dispone para ejercer sus planes junto a sus educandos, el docente deja en libertad al estudiante de hacer, crear y errar, pero siempre conociendo de antemano la estrategia de aprendizaje que desarrolla. El docente, modela, apoya, concierta, socializa y retroalimenta. Aprender a aprender desarrolla la capacidad de autoaprendizaje, pero enseñar a aprender a aprender es el reto profesional que puede contribuir decisivamente a ese desarrollo de la condición humana (Arendt, 2009).

Dentro de este marco de autorregulación del aprendizaje por parte de los estudiantes, las estrategias que se sirvan al “cómo aprender”, guían al conocimiento en un eje transversal junto a la planificación, la ejecución, el control y la retroalimentación de todo proceso de enseñanza–aprendizaje que garantizan que el proceso sea altamente significativo (Valle, Cabanach, González, Suárez, 1998).

Ausubel (1963) señalaba que, todos los procesos de enseñanza–aprendizaje deben ser descubrimientos en prácticas constructivistas, lo que se aprende a hacer no se olvida nunca, el conocimiento sin práctica es materia en el vacío; todo lo que se construye guarda una alta carga de emoción que impide que el cerebro olvide por lo que la parte cognitiva no es la única beneficiada, la relación entre cognitivismo y emocionalidad generan cambios y condiciones eficaces tanto en la parte cognitiva como en la dimensión volitiva y emocional del estudiante (Rodríguez, 2011).

Con cada aprendizaje significativo para el estudiante, la autorregulación de su aprendizaje se afianza más, de un momento pasa de ser un ser pasivo dentro de su aula a ser un agente activo de su aprendizaje viviente, uno de los desafíos de la labor docente de hoy es encontrar las herramientas adecuadas para que sus estudiantes logren desarrollar sus capacidades cognitivas, sociales, emocionales, de tal forma que sean capaces de visualizar su proceso de aprendizaje siendo protagonistas del mismo; en pocas palabras desarrollen aprendizaje autónomo.

Según Fuentes (2012), el educador debe analizar cómo aprenden sus educandos para que de esta manera se puedan modificar y superar los procesos de enseñanza–aprendizaje. Un aprendiz autónomo desarrolla cambios permanentes en sus disposiciones y conductas, estimulando la creatividad y la necesidad de observación y el análisis de las situaciones, lo que lleva al estudiante a un incremento de su pensamiento crítico.

En un comienzo de los estudios de investigación sobre la autorregulación del aprendizaje, se pensaba que esta tenía una relación estrecha con la inteligencia por lo que para algunos estudiantes iba a ser difícil y casi imposible desarrollarla, pero eso cambió cuando las investigaciones de Zimmerman & Martínez-Pons (1990), develaron que la autorregulación no es una capacidad con la que se nace, por el contrario, se desarrolla, a través de constancia y repetición de hábitos, lo cual concluye que todos los estudiantes tienen la misma oportunidad de alcanzarla.

3. Competencias en el área de inglés

El tercer elemento que se examina son las competencias que se deben desarrollar como parte del trabajo de la clase de inglés y que van dirigidas a desarrollar las competencias antes mencionadas: argumentativa, interpretativa y propositiva del aprendizaje. “Las competencias son un enfoque para la educación y no un modelo pedagógico” (Tobón, 2006, p. 01). Las competencias que se desarrollan en un nivel van entrelazadas con la edad, y la capacidad del estudiante para partir de un punto específico de su conocimiento y alcanzar la meta requerida por el objetivo trazado en cada una de ellas. Cada competencia desarrolla habilidades que en el caso de lengua extranjera se radican en: lectura, escritura, escucha y habla.

Dentro del marco de estas habilidades, el gobierno ha desarrollado la *Guía 22*, la cual presenta dos documentos con sus respectivas competencias y habilidades a desarrollar en cada nivel; el primer documento resguarda a la primaria, reuniendo en grupos de aprendizaje de primero hasta tercero, y cuarto con quinto; el segundo documento reúne binomios de conocimiento con sexto y séptimo, octavo con noveno y décimo con once. La *Guía 22* se rige también por las normas del Marco Común Europeo de Referencia para Lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (MCE) para la determinación de cada nivel de aprendizaje del inglés que van señalados en letras del alfabeto en mayúscula comprendidas desde la A hasta la C y en numeración, escala 1 y 2 para cada letra.

De acuerdo con lo establecido en esta *Guía* las competencias que todo estudiante debe desarrollar a través de los diferentes niveles son:

- a. Competencia lingüística: Relacionada con la cognición, establece vínculos entre los recursos formales de la lengua y la manera en las que el sujeto intenta aplicarlas al comunicarse.

- b. Competencia pragmática: Relacionada con la interpretación, la práctica del saber genera una interpretación de la realidad. Los recursos lingüísticos se transforman en comunicación.
- c. Competencia sociolingüística: Relacionada con la proposición, el estudiante adecua su lenguaje al contexto y a la experiencia (MEN, 2006, pp. 11-12).

Procesos y resultados de la investigación

La estrategia de investigación inició en el segundo semestre académico del 2019, la población participante fueron los estudiantes del Colegio Integrado de Cabrera, siendo la muestra representativa los alumnos del grado séptimo conformado por 23 educandos. Se les aplicó un cuestionario que permitió conocer los estilos de aprendizaje que cada uno de ellos posee, lo que facilitó el aprendizaje en diferentes áreas del conocimiento. El resultado arrojó que el 45% de los estudiantes son visuales, el 34% kinestésicos y un 21% auditivos, de un total de la población.

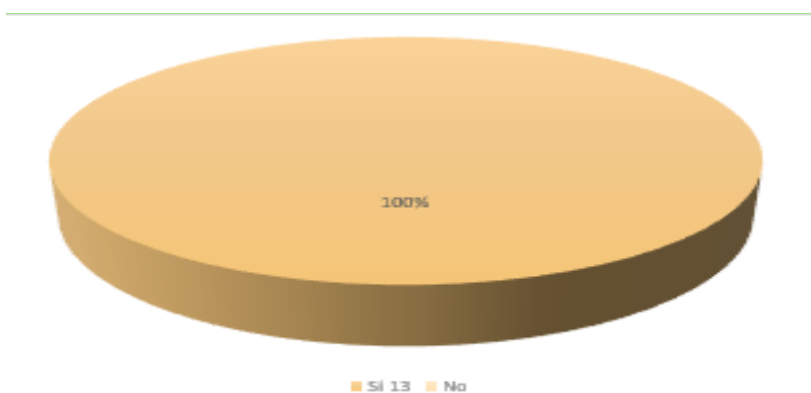
Con esta información, se dio inicio al diseño de proyectos que se enfocaron en actividades en las que se involucraron tareas que implicaron los tres estilos de aprendizaje: visual, auditivo y kinestésico, teniendo en cuenta que un número de estudiantes identificó su aprendizaje más visual por integrar la memoria, la percepción espacial, la memoria fotográfica, lo que les facilitó el logro de los objetivos de una manera integral. Una vez diseñado el plan de trabajo en el proyecto, se formaron grupos de trabajo heterogéneos, de tal forma que entre ellos dividieron las tareas que se debieron cumplir para llevar a cabo la actividad, con esto, cada uno de los integrantes pasó a ser un componente esencial dentro del grupo; cada aporte engranó el acto colaborativo y contribuyó al mejoramiento de la autoestima del educando.

El último paso es la socialización del trabajo ejecutado, en esta parte los estudiantes dan muestras a sus compañeros de lo logrado y escuchan las retroalimentaciones que los otros grupos les anexan, dando especial atención a lo concerniente a mejoras. Este nivel es muy importante porque aprenden a escuchar a los demás sin sentirse ofendidos y, al contrario, con la necesidad de que en el próximo evento deberán corregir los errores del anterior, de la misma forma, aprenden a dar una opinión sin ofender ni agraviar a quien la ofrecen, esto les permite desarrollar autocrítica y autorreflexión.

Dentro de los hallazgos en esta investigación se contemplan:

- En las estrategias de aprendizaje, los estudiantes evidencian cercanía y aceptación a los trabajos con utilización de las TIC, siendo las más aprovechadas; los ejercicios interactivos, los audios con subtítulos, los juegos de roles, los trabajos cooperativos, cada actividad los motiva y les permite desarrollar sus capacidades y habilidades, mejorando su autoestima a medida que avanza su aprendizaje.

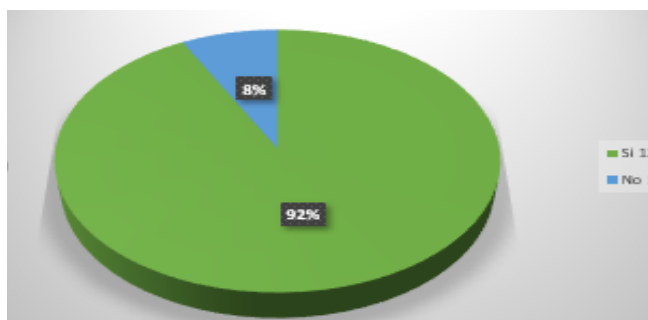
Figura 1. Pregunta 6, cuestionario: ¿Consideras que el uso de las tecnologías es importante para el buen desarrollo de las actividades en las clases de inglés, sobre todo las que involucran a los proyectos de clase?



Fuente: Elaboración propia.

- En los aprendizajes significativos, los estudiantes muestran un alto grado de motivación y confianza a medida que desarrollan las actividades, las interacciones con los demás compañeros, les permiten identificar sus capacidades y roles de trabajo dentro del grupo, haciendo más eficiente la labor que van llevando a la práctica.

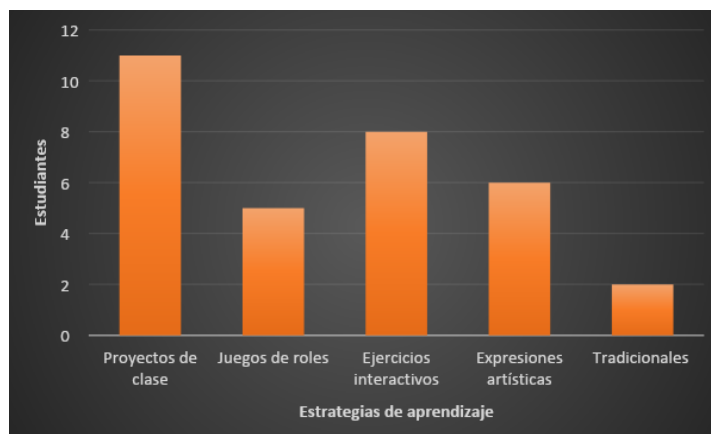
Figura 2. Pregunta 4, cuestionario: ¿Consideras que ha mejorado tu dominio del inglés desde que realizas estas actividades que se desarrollan en los proyectos de aula?



Fuente: Elaboración propia.

- Los aprendizajes basados en proyectos evidencian que los estudiantes se sienten más seguros con los trabajos cooperativos. Cuando ellos identifican sus fortalezas, fácilmente pueden subsanar sus debilidades, se identifican con las actividades y le dan sentido a lo que realizan a través de lo que demuestran saber hacer y a su vez comienzan a descubrir nuevas capacidades que van anexando al saber predeterminado. Una característica sobresaliente de esta prueba es la autonomía que comienzan a revelar en cada uno de sus actos, la seguridad de sus roles de trabajo les otorga seguridad para dar y brindar opiniones y soluciones a cada situación que el proyecto a desarrollar plantea.

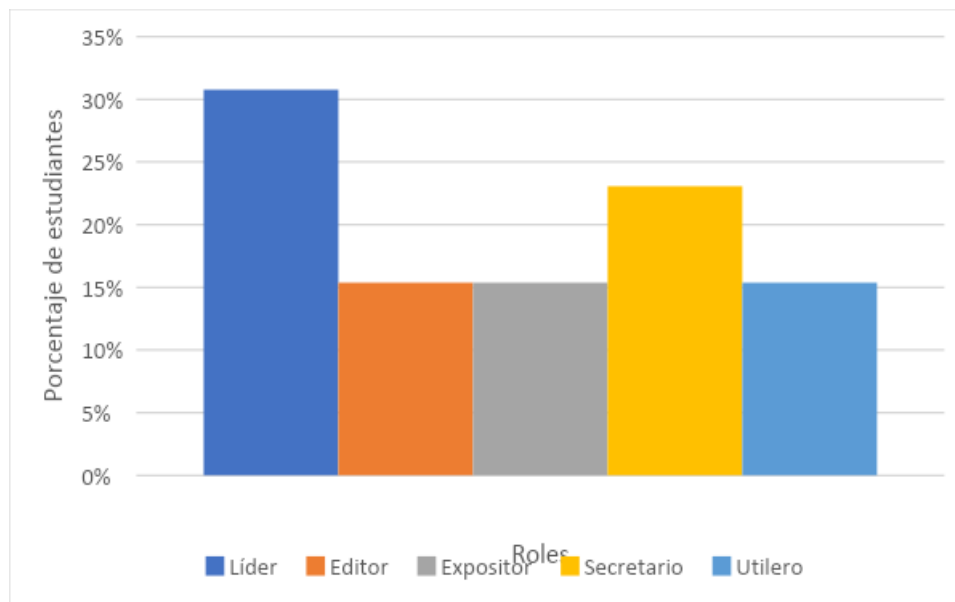
Figura 3. Estrategias de aprendizaje



Fuente. Elaboración propia.

- La capacidad de autoevaluación y coevaluación ha desarrollado su expresión crítica sin hacer daño a su compañero o a sí mismo, han aprendido a dar y sustentar sus opiniones frente a los demás y darse un valor dentro del trabajo en equipo que realizan y, a su vez, dar el valor correspondiente a cada uno de sus compañeros con los cuales interactúa.
- En la aplicación de las metodologías se evidencia el avance de los estudiantes a medida que se generan en ellos procesos de seguridad y autoconfianza. El desarrollo de habilidades propias, en anexo a sus conocimientos previos, han resultado en una nueva forma de pensamiento hacia ellos mismos y hacia lo que aprenden. El uso de las TIC, en cada una de sus actividades, les brinda herramientas para encaminar, de manera más adecuada, lo que aprenden a diario. La parte conceptual no se aparta, al contrario, se vincula a la tecnológica para un mejor desarrollo de los saberes.
- Dentro de la línea de metodología se evidencia también el rol del docente, la guía y acompañamiento que presta en el aula y en cada proyecto, hace que los estudiantes se sientan cómodos al expresarse y dar su opinión, de la misma forma, el apoyo que brinda dentro de cada actividad hace de la labor una acción integradora dentro de la cual se permite y se da valía a la participación de cada elemento.
- De igual forma, se evidencia que, dentro de los resultados bajos de los estudiantes en las actividades de inglés, hacen referencia a una baja percepción de sus propios conocimientos, al temor a ser criticados o señalados como estudiantes de bajo rendimiento. Lo anterior deduce el impacto emocional al que son expuestos en estas situaciones y, por lo tanto, se deben buscar estrategias que mejoren este componente, el cual se vincula directamente con el cognitivo. Un estudiante con el factor emocional afectado es un estudiante que no podrá rendir académicamente.
- De acuerdo con lo analizado en las entrevistas, se evidenció la conexión que se ha logrado establecer entre los trabajos de aula y la identificación del papel o rol que cada uno puede desempeñar para llevar a cabo una actividad en clase y fuera de ella. La capacidad de autonomía para comenzar a tomar decisiones sobre las actividades y cómo llevarlas a cabo desarrolla también en ellos su capacidad creativa, brindándoles seguridad frente al público que los observa y escucha.

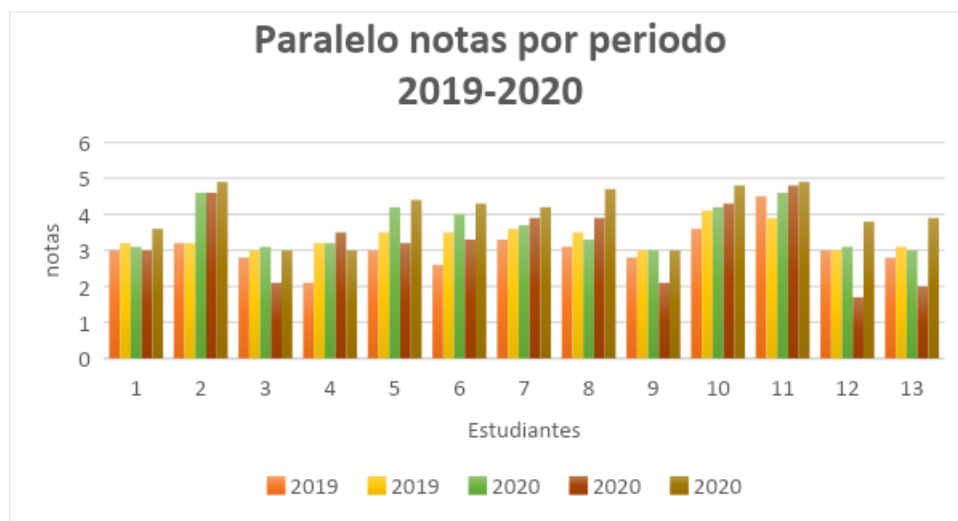
Figura 4. Roles en trabajo cooperativo



Fuente: Elaboración propia.

- En cuanto al desarrollo de capacidades y habilidades, los estudiantes evidencian en sus respuestas la forma en que se sienten frente a los trabajos cooperativos, han comenzado a sentirse útiles dentro de un grupo y eficaces en el desarrollo de ciertas tareas dentro de la ejecución, la visión de ser capaces de... les permite ampliar su voz, expresión y a la vez visionan la capacidad del otro y se le da un valor de reconocimiento dentro del grupo. Se reconocen las individualidades dentro de un todo. Se enfocan grupalmente en el objetivo a alcanzar, conscientes de las habilidades de cada uno de los integrantes; una pluralidad individualizada.
- La autorregulación evidencia dentro de las opiniones de los estudiantes la mejora en las interacciones sociales, la comunicación docente/educando, el progreso a través de la voluntad, la colaboración como engranaje de un equipo, la capacidad crítica y de autoevaluación. Lo anterior ha generado un mejor desempeño por parte de los estudiantes dentro de las clases y una motivación más alta al momento de ejecutar las actividades.
- En el análisis de las rejillas de notas de los estudiantes, se puede visibilizar la mejora en la asignatura de una manera paulatina a medida que las estrategias de clase se han ido desarrollando.

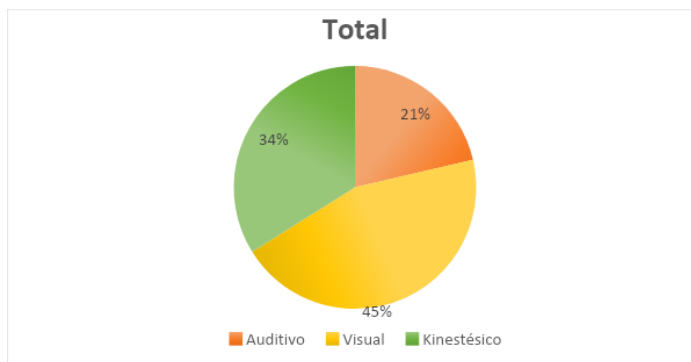
Figura 5. Rejilla de notas



Fuente: Elaboración propia

- Los aprendizajes significativos hacen presencia a través de los resultados del trabajo en clase por medio del cual los educandos comienzan a darle más importancia a su propia formación y ritmo, sin embargo, todavía hay muestras de inseguridad al momento de poner en práctica lo que se ha aprendido, debido a que el proceso es en escala y debe pasar por cada uno de los momentos individuales del proceso de instrucción de los estudiantes.
- En los proyectos de aula y los ABP, los estilos de aprendizaje son guía para el diseño de los procesos, por lo que se hace necesario identificar cómo aprenden los estudiantes y de acuerdo con esto se definió que el factor dominante del aprendizaje entre los estudiantes es el visual, aunque el factor multimodal también se encuentra presente, lo que hace que los educandos se sientan atraídos por pruebas visuales y auditivas que enfocan su atención en lo que ven y escuchan haciendo su aprendizaje más detallista y puntual.

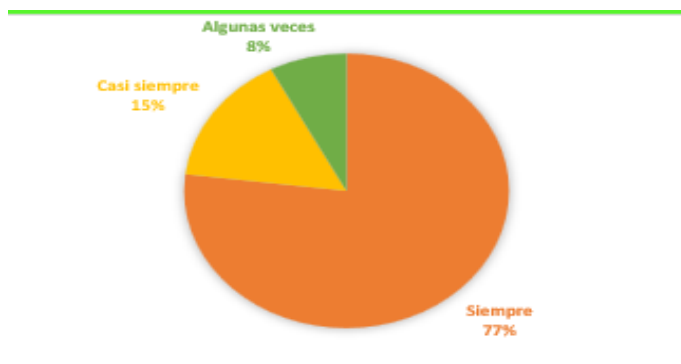
Figura 6. Resultados generales de la prueba PLN



Fuente: Elaboración propia.

Se evidencia en el análisis de datos que los estudiantes desarrollan confianza a medida que van avanzando en su proceso de aprendizaje, y que la construcción del mismo va de la mano con los trabajos de aula en los que se comparte en grupo.

Figura 8. Pregunta 1: ¿Las clases de inglés te motivan a aprender?



Fuente: Elaboración propia.

- La capacidad de autonomía para comenzar a tomar decisiones sobre las actividades y cómo llevarlas a cabo desarrolla también en ellos su capacidad creativa, brindándoles seguridad frente al público que los observa y escucha.
- Las actividades dentro de los proyectos están enmarcadas dentro de su realidad, haciendo que los estudiantes se sientan identificados con lo que realizan y, a la vez, identifican

quién de sus compañeros puede desarrollar tal actividad al reconocer su habilidad y capacidad.

- Para los estudiantes el trabajo en equipo les hace ver cosas que en los trabajos individuales no pueden ver, ya que los consejos de sus compañeros ayudan a mejorar las ideas del trabajo a realizar, haciendo que se refuercen los lazos de amistad y se formen uniones de confianza entre ellos.
- Con el análisis de los resultados del cuestionario se identifica una conexión entre lo que los estudiantes necesitan en su clase y lo que la clase les ofrece, manifiestan sus intereses y los ligan a lo que la clase ofrece para un aprendizaje con significado, además sienten que están aprendiendo de una manera diferente, pero que los atrae sin obviar que todavía existe cierto temor a enfrentar la clase en el sentido de la expresión oral.
- Acerca de las dinámicas para el aprendizaje del inglés, la evidencia en el cuestionario manifiesta que ha habido entre ellos un incremento en habilidades como: razonar, opinar, sugerir, socializar, investigar, las cuales les han permitido mejorar en el aprendizaje del inglés.
- Consideran que el dominio del inglés, aunque aún falta mucho por alcanzar, ha ido incrementándose y ellos lo sienten al momento de poder expresar sus ideas frente a sus compañeros de aula.

Los ambientes de aprendizaje han cambiado la forma de enseñar, se han tornado adaptables de acuerdo con la situación que el mundo globalizado presenta, la pandemia de 2020 ha obligado a los educandos e instituciones a aprender desde casa, por lo que las tecnologías han cobrado mucha más fuerza como herramienta de conexión entre el aprendizaje y quienes lo reciben.

Ante esta situación los proyectos de aula se transforman en una estrategia eficaz dentro del proceso de enseñanza–aprendizaje, ellos se empalman a las nuevas tecnologías y les otorgan a docentes y educandos nuevas formas de enseñanza–aprendizaje desde la cual los estudiantes pueden hacer uso de sus recursos y de las necesidades que su entorno les presenta. Por lo tanto, se hace necesario que dentro de la institución se implementen nuevos recursos tecnológicos y nuevas capacitaciones de inmersión para sus docentes, quienes, frente a este nuevo auge de la educación, tienen menos ventaja de conocimiento práctico.

El currículo debe ser atendido de manera que pueda ser estructurado con los proyectos de aula como estrategia metodológica cuyo fin lleva a determinar y desarrollar las habilidades de los estudiantes, la transversalización de inglés junto a otras áreas mediante la utilización de los proyectos, permite una mayor inmersión del conocimiento sin ser repetitivo, pero sí muy práctico.

En cuanto a la parte de autorregulación del aprendizaje, los proyectos han demostrado ser un peldaño dentro de la organización de los aprendizajes autónomos, los resultados en la entrevista y en el cuestionario realizado a los estudiantes, ellos demuestran cómo es el sentir de los estudiantes ante actividades que les brindan oportunidad de abrirse a cada una de sus capacidades propias y a la manera de ver el desarrollo de las de sus compañeros, aprender a ser capaces de dar una opinión, de argumentar una idea y de dar sugerencias y/o soluciones a una situación determinada brinda en los educandos el florecimiento de su dimensión emocional, volitiva, sin dejar de lado su parte cognitiva la cual hace engranaje con las otras de manera tal que se logra una verdadera educación integral.

El aprendizaje autónomo genera en los estudiantes disciplina, organización, respeto y seguridad por lo que se aprende, cómo se aprende y cómo se aplica. Los estudiantes han logrado superar barreras de inseguridades que, aunque se mantienen porque esto es un proceso de mejoramiento continuo, si ha logrado calar en los estudiantes, se sienten más participativos, han logrado integrarse al trabajo de sus otros compañeros y han aprendido a respetar la voz del otro, pero lo más importante es que están aprendiendo a engranar todo junto dentro de los trabajos cooperativos. No es una labor fácil, pero dentro de lo que aplica la autorregulación existe una herramienta muy poderosa que es la retroalimentación y esta es usada por los estudiantes de manera tal que están aprendiendo a dar y recibir una crítica, reflexionar sobre errores y darles posibles soluciones.

De una clase gramatical de inglés, a una clase comunicativa–educativa, el enlace lo puedan determinar los proyectos de aula, el reconocer de los estudiantes a su propio ser que aprende facilita el camino del hacer y la meta de comprender. Aprender inglés más allá de una estructura gramatical, que bien sea dicho no se eliminará ya que es parte del componente, más bien se anexa a una complementariedad que brindan los proyectos como la colaboración, la integración de ideas, la voluntad de trabajo, la motivación por ver resultados y la capacidad de analizarlos y corregirlos llegado al caso.

Conclusión

Como se ha mostrado a lo largo de este trabajo, la integración de estos tres elementos: los proyectos de aula, la autorregulación y el desarrollo de los estándares básicos, son una fuente de resiliencia educativa, la educación, al igual que la vida y sus ciclos, debe cambiar, pasar por transformaciones y adaptarse a las situaciones vivenciales de cada sociedad que disfruta de un sistema académico. Determinar las fortalezas de los proyectos de aula a través de su integración con la autorregulación del aprendizaje confirma que el estudiante es el centro de la educación y, por ende, la mayor fortaleza con la que cuenta el sistema educativo, es a él a quien se deben dirigir todas las herramientas de desarrollo de manera tal que, al hacer parte del sistema social laboral, encuentre su rol determinativo conociendo de antemano sus propias capacidades y aptitudes.

Los proyectos como estrategia de enseñanza–aprendizaje no solo permiten que el estudiante afiance sus conocimientos cognitivos, sino que su mayor logro es que estos sean integrados de manera eficaz a un desarrollo emocional en donde el educando refleja una idea de sí mismo a través del desarrollo de su autonomía, su crítica y su autocrítica, desarrolla la capacidad de opinión y de solución a diversas situaciones que la labor académica va otorgando en el diario laborar, pero no solo se quedan en el diario académico, trasciende a una mejor autoestima y a un desenvolvimiento fuera del contexto escolar.

La motivación es un impulso a la estrategia de aprendizaje por medio de proyectos. Combinar el uso de tecnología, contexto y dinámica, sin desligar la parte cognitiva, es un paso a paso para alcanzar verdaderos aprendizajes significativos.

Referencias

- Agudelo, R.; Espinel, M.H.; Morales, O.; Villalobos, C. y García L. (2002). Marco Común Europeo de Referencias para Lenguas. Instituto de Cervantes. MEN.
- Arendt, H. (2009). *La condición humana*. 1ª. ed. 5º reimp. Buenos Aires, Argentina
- Ausubel, D. P. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. New York: Grune & Stratton. Retrieved from <http://psycnet.apa.org/psycinfo/1964\10399\000>
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: Freeman.
- Blank, W. (1997). Authentic instruction. In W.E. Blank & S. Harwell (Eds.), *Promising practices for connecting high school to the real world* (pp. 15–21). Tampa, FL: University of South Florida. (ERIC Document Reproduction Service No. ED407586.)
- Bottoms, G. & Webb, L. (1998). *Connecting the curriculum to "real life". Breaking ranks: Making it happen*. Reston: National Association of Secondary School Principals.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas (Dane). (2019). Estadísticas por tema, educación. Disponible en: <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/educacion>
- Educación/vida. (2019). Colombia, entre los países que se rajan en el dominio de inglés. *El Tiempo*. Disponible en <https://www.eltiempo.com/vida/educacion/colombia-se-rajan-en-nivel-de-ingles-segun-estudio-de-ef-education-first-433880>
- Fuentes Muñoz, S. (2012). Mediar para la autorregulación del aprendizaje: Un desafío educativo para el siglo XXI. ISBN 978-956-330-034-5.
- García, J. E. (2005). Complejidad y construcción del conocimiento. Enseñanza de las ciencias. Extra, 1-5. Sevilla: Universidad de Sevilla, Departamento de Didáctica de la Ciencia.
- Guzmán Casas, M. (2009). Los proyectos y su secuencia de trabajo. *Revista Digital Enfoques Educativos* (38), 42-48.
- Harwell, S. (1997). Project-based learning. In W.E. Blank & S. Harwell (Eds.), *Promising practices for connecting high school to the real world* (pp. 23–28). Tampa, FL: University of South Florida. (ERIC Document Reproduction Service No. ED407586)
- Instituto Cervantes. (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas: enseñanza, aprendizaje, evaluación, Madrid: MECD-Anaya

- Ministerio de Educación Nacional, MEN. (2006). *Guía 22. Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés*. Disponible en https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-115174_archivo_pdf.pdf.
- Ministerio de Educación Nacional, MEN. (2014). Programa Nacional de inglés. *Colombia very well*. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional, MEN. (2016). Programa Nacional de Bilingüismo. *Colombia Aprende*. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional, MEN. (2019). Programa Nacional de Bilingüismo. Inglés como Lengua Extranjera: Una estrategia para la competitividad. Disponible en https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles132560_recurso_pdf_programa_nacional_bilinguismo.pdf
- Napal, M. (28/07/2016). ABP y Estilos de aprendizaje, Ciencia 2,0: Herramientas, servicios, redes sociales y otras innovaciones aplicadas a la investigación.
- Pedragosa, Lema y Peralta. (2015). Proyecto de Innovación Pedagógica de Enseñanza de inglés por niveles. Disponible en <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/52982>
- Rodríguez, M. (2011). La teoría del aprendizaje significativo: una revisión aplicable a la escuela actual. *Revista Electrónica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, vol. 3, No. 1, pp. 29-50. Disponible en http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol3_num1/rodriguez/index.html
- Sayago Q., Z. B. (2003). Los proyectos pedagógicos de aula entre lo real y lo posible, *Educere*, 7(23), 417-422. ISSN: 1316-4910. Disponible en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=356/35602315>
- Schunk, D. H. (2012). *Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa*. México: Pearson.
- Skinner, B. F. & Ardila, R. (1974). *Sobre el conductismo*. Fontanella.
- Tobón, S. (2006). *Aspectos básicos de la formación basada en competencias. Las competencias en la educación superior. Políticas de calidad*. Bogotá: ECOE.
- Valle, A.; González Cabanach, R. Cuevas González, L. M. & Fernández Suárez, A. P. (1998). Las estrategias de aprendizaje: características básicas y su relevancia en el contexto escolar. *Revista de Psico didáctica*, (6)53-68. ISSN: 1136-1034. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=175/17514484006>

“La educación para la vida en tiempos emergentes; Retos y aprendizaje durante la covid-19”
ISBN: 978-958-52677-5-6

Zimmerman, B. y Martínez-Pons, M. (1990). Student Differences in Self-Regulated Learning: Relating Grade, Sex, and Giftedness to Self-Efficacy and Strategy Use. *Journal of Educational Psychology*. 82. 51-59. 10.1037/0022-0663.82.1.51.

La niña invisible Un cuento pretexto para la equidad de género

María Trinidad Gómez¹²

Mi relación profesional con el sistema de educación de Colombia, me permite evidenciar que el marco legal que existe para promover la equidad de género, y la eliminación de la discriminación con los más vulnerables, no ha permeado suficientemente las instancias educativas.

Los estereotipos de discriminación de género, asociados a modos de jerarquización y subvaloración de la mujer, se reproducen a partir de la actuación de la institución educativa y, por ende, a partir de la actuación del docente, situación que reviste especial interés de investigación en la básica primaria, dado que la gran mayoría de docentes son mujeres y los estudiantes de grado quinto (con quienes realizo este trabajo), suelen encontrarse en el inicio de la adolescencia y la definición de identidad.

Los y las estudiantes de grado quinto de educación básica primaria fueron seleccionados como población participante por considerar que a los 11 años (edad promedio en la que cursan este grado) poseen una gran susceptibilidad a la comparación social (Barr y Higgins, 2007), y están construyendo su identidad de manera más acelerada. Pareciera que a esta edad, además de la transformación corporal, se une “el problema de la identificación de género, es decir, el de la aceptación o rechazo de los papeles que cada sociedad asume son los más idóneos para cada sexo” (Barbera y Martínez, 2004, p. 47). También, es una connotación muy importante, el hecho de que acaban de alcanzar “la edad de la razón”, y de que llegan al apogeo de sus capacidades cognitivas, reflexivas y de razonamiento lógico, es decir, de consciencia de sí mismos como sujetos, diferentes de los otros, en especial de sus padres (Jeammet, 2011, p. 576).

¹² Candidata a doctora en Relaciones de Género y Estudios Feministas. Magíster en Desarrollo Rural; Especialista en Pedagogía para el Desarrollo de la Inteligencia. Licenciada en Ciencias Sociales.

En consonancia me pregunto por las características de las estrategias educativas que promuevan la equidad de género en la educación básica primaria en Colombia. Y a partir de un trabajo de investigación de doctorado, en proceso, con la Universidad de Zaragoza, presento una caracterización parcial de un instrumento emitido por el Ministerio de Educación para la enseñanza del lenguaje, la estrategia diseñada y la aplicación de uno de los talleres en los que utilizo el cuento como pretexto, para promover la equidad de género.

Una mirada al currículo

Sacristán (1995), define el currículo como el proyecto selectivo de cultura, administrativamente ajustado, que sostiene la actividad escolar, y que se aplica dentro de las condiciones de la escuela tal como se halla conformada. Los currículos educativos definen lo que se espera de los estudiantes a lo largo de su trayectoria escolar y se plantean objetivos, metodología, contenidos, evaluación, plan de estudios, programas, textos escolares y lineamientos pedagógicos.

Específicamente nos interesa entender el concepto sobre el currículo oculto, definido este como normas no dichas, creencias y valores, que se encuentran implicadas en lo que se transmite a los estudiantes por medio de reglas que se van estructurando en la rutina y en las relaciones sociales en la escuela (Giroux,1990). El currículo oculto comprende los aspectos, conocimientos, destrezas, actitudes y valores que se adquieren mediante la participación en procesos de enseñanza y de aprendizaje y, en general, en todas las interacciones que suceden cotidianamente en las aulas y centros de enseñanza. Este currículo, que permea la acción cotidiana de la escuela, es el que contiene todos aquellos estereotipos de los que no somos conscientes los docentes, pero que desde nuestra acción y autoridad tienen gran poder.

En Colombia los lineamientos pedagógicos y los llamados estándares de calidad (que forman parte del currículo) están elaborados con arreglo a las asignaturas obligatorias que plantea la Ley 115 de 1994 y están dirigidos a orientar los propósitos, perfiles de los estudiantes, contenidos, secuenciación, fundamentos, metodología, estrategias pedagógicas y didácticas, y evaluación.

En esta época de pandemia (2020-2021), el currículo oculto pudo emerger esta vez en la relación padres de familia, estudiantes y docentes, al verse involucrados necesariamente en los procesos pedagógicos.

La cartilla Todos a aprender. Asignatura de lengua castellana

Una mirada a la cartilla: *Vamos a aprender*, propuesta por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, que en el 2019-2021 fue la guía para los docentes del grado quinto en el área de lengua castellana, fue ofrecida como un instrumento que comprende los referentes básicos para el diseño curricular, la ruta didáctica para procesos cognitivos y la evaluación del aprendizaje; contiene la temática para la vida y la convivencia, y en ella la posibilidad de encarar los estereotipos de género en la escuela. En esta época de pandemia fue enviada a los estudiantes a sus hogares para que pudieran desarrollar las actividades de aprendizaje.

La temática planteada para abordar los “temas de la vida y la convivencia” es ofrecida dentro de una estrategia transversal llamada “Educación para la sexualidad y la ciudadanía”. Al respecto, en las 158 páginas de la cartilla, dividida en 4 unidades de aprendizaje, los temas tratados son las clases de oración, el sujeto y el predicado, la fábula, el afiche publicitario, la opinión, el género dramático, la autobiografía y los conectores de causa y efecto. Se encuentran ocho actividades didácticas en el eje transversal antes nombrado, el proceso supone relacionar los llamados factores con temas en el eje transversal. La transversalidad implica conectar y articular los saberes y dotarles de sentido para desarrollar procesos formativos.

A manera de ejemplo, uno de los temas tratados en esta cartilla es la fábula, y tiene como factor la comprensión e interpretación textual, utiliza los saberes previos (expone el concepto para que los estudiantes lo codifiquen con la palabra fábula), el análisis lo hace a partir de la fábula de Esopo, “El águila y el escarabajo”, y propone identificar los animales que actúan como seres humanos, pensar sobre la arrogancia y reflexionar sobre el comportamiento del águila, invita a describir personajes de la fábula, identificar las partes de la fábula que corresponden a cada fragmento y escribir la moraleja de la fábula.

Para la evaluación propone describir cualidades y defectos de los animales, el tratamiento del tema transversal sobre educación para la sexualidad y la ciudadanía motivada con la proposición: “Todos poseemos características que nos hacen únicos”. “Realiza con tus compañeros una lista de las cualidades que cada uno posee y podrían estar representadas en una fábula”.

Pareciera que el tema de la fábula es un buen pretexto para introducir la diversidad, los roles y los estereotipos, pero se sigue tratando de manera aislada de la propuesta de transversalidad en la que se invita a hacer una lista de cualidades sin aludir a la identidad, las relaciones de género y la ciudadanía. La actividad didáctica está ceñida al aprendizaje del concepto y no a su utilidad como pretexto para acercarlos a los temas de la vida cotidiana.

El diseño de una estrategia

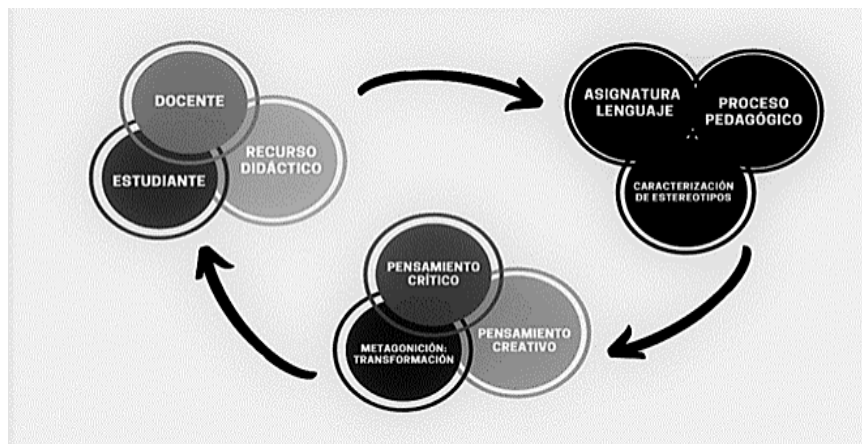
Después de caracterizar los estereotipos de género en estudiantes y docentes, a partir de un cuestionario aplicado a 100 maestros y a 316 estudiantes de 5° grado de básica primaria, se constató que, a pesar de la existencia de una legislación en pro de la equidad de género, los estereotipos que desfavorecen la equidad de género se manifiestan en las relaciones cotidianas; en consecuencia, se procedió a diseñar y aplicar una estrategia pedagógica para la equidad de género.

Inicialmente se planteó la hipótesis: A mayor desarrollo de pensamiento crítico, creativo y metacognitivo mayor posibilidad de transformar estereotipos de género en un proceso de aula.

Nos interesó, específicamente, descubrir el currículo oculto que, como dijimos en otro apartado, se refiere a las normas no dichas, creencias y valores, transmitas a los estudiantes en las rutinas y relaciones sociales.

Con las anteriores consideraciones se diseñó la estrategia que contiene tres bucles de relaciones como se ve en la figura; dichas relaciones son dinámicas y complejas, y no tienen precisamente una secuencia.

Figura 1. Estrategia educativa para promover la equidad de género



Fuente: Elaboración propia.

Un bucle lo compone la relación entre pensamiento crítico, creativo y metacognitivo.

El pensamiento crítico nos invoca a mirar, desde diversas perspectivas, el entorno cultural en el que se desarrollan los estudiantes; pues exige examinar lo relacionado con el patriarcado y las relaciones de poder en consonancia con la economía, la política, la religión, la tecnología y la ecología, y poder situarnos como comunidad educativa que trabaja por transformar las realidades de inequidad.

Relacionado con el pensamiento crítico, la creatividad se considera no necesariamente como un rasgo y más bien como un proceso; ha sido analizada por varios autores, Fuentes Ferreras (1999) asevera que es posible construir el pensamiento creativo, considerar que los actos creativos son similares a los ordinarios y que su diferencia radica más en habilidades y motivación que en una capacidad que pudiera llamarse genialidad creadora. Perkins (2002) asegura que las capacidades para hacer una obra de creación son las operaciones mentales utilizadas en forma óptima, es decir, que no son capacidades extraordinarias, son de índole cotidiana solo que trabajadas en su mejor expresión. Trabajar en su mayor expresión actos mentales, que relacionen el pensamiento crítico con el creativo para generar transformaciones, con respecto a la equidad de género, es un desafío pedagógico.

El otro aspecto de este bucle es la metacognición considerada como la capacidad para monitorear y controlar los propios procesos cognoscitivos (Shimamura, 2000, citado por Flores, 2008), y la capacidad para la auto-observación de los propios pensamientos y de las elaboraciones del sujeto. Facultad de autoconocimiento, autocrítica, auto-regulación,

autoevaluación, entre otros aspectos. Con estos tres aspectos se construyó una rejilla para valorar cada uno de los talleres aplicados.

Otro de los bucles es la relación docente, estudiante, recurso didáctico.

En esta relación el docente desarrolla las disposiciones necesarias para transformar su acto pedagógico y su conciencia de equidad de género, estas tienen que ver con desaprender los estereotipos que dificultan el logro de la equidad de género. Profundizar en los conocimientos que promuevan el cambio de estereotipos de inequidad de género. Reconocer lo cotidiano a través de la sistematización de las prácticas pedagógicas. La elaboración de preguntas genuinas para problematizar y elaborar proyectos educativos. Utilizar lo cualitativo y lo cuantitativo como apoyo de los contenidos sobre equidad de género. Alimentar lo trascendente a partir de lo útil que resulta crear necesidades y significados nuevos en los procesos de aula. Fomentar la creatividad como estrategia de las necesarias transformaciones de actitudes y comportamientos. Cuidar el lenguaje porque cotidianamente se discrimina a partir del mismo. Conformar redes para fortalecer iniciativas y decisiones. Ahora bien, siguiendo a Kelly (1972), la relación didáctica se da entre el docente, el estudiante, los recursos. Cada uno de ellos tiene unas características y unas funciones. En el proceso el docente es el mediador, el estudiante es el centro y los recursos vehiculan dicho proceso.

El siguiente bucle tiene que ver con la relación entre los estereotipos identificados, tratados tácticamente desde una asignatura (en este caso el lenguaje) se introducen en el currículo a partir del proceso pedagógico. Veamos un diseño concreto, su aplicación e interpretación de resultados.

Tabla 1. Ejemplo de un diseño, su aplicación e interpretación de resultados.

Nombre del taller : Una preferencia sexual	
Estereotipo que aborda: Discriminación por preferencias sexuales diferentes al sexo biológico.	
Concepto orientador: El feminismo <i>queer</i> , expone que no hay diferencia sexual, sino una multitud de diferencias, una sección transversal de las relaciones de poder, una diversidad de poderes de vida.	
Desde la asignatura lenguaje	El cuento “La niña invisible” (2018) de Sara Cano.

Resumen	El cuento orienta a la consideración de un infante que es niña en cuerpo de niño y que logra ser entendida por sus padres. Las preguntas formuladas están orientadas a reflexionar sobre el reconocimiento de género, sin que sea determinado por el sexo biológico.
Objetivo del taller:	Reflexionar sobre la discriminación de género por preferencia diferente al sexo biológico.

Descripción de la actividad realizada: Se leyó en voz alta, y pausado, el cuento “La niña invisible” y luego los estudiantes identificaron vocabulario que no entendían, extractaron la idea relevante, elaboraron un resumen y respondieron a las preguntas: ¿Cómo trataría a una niña invisible del salón?, ¿qué harías si tú fueras la niña invisible? Elabora un principio que sirva para convivir con los que son diferentes. En este taller participaron 11 niños y niñas; por una situación administrativa especial en la que un buen número se quedaron en casa.

Los resúmenes dieron cuenta, en general, del contenido del cuento y las respuestas a las preguntas fueron las siguientes:

¿Cómo trataría a una niña invisible del salón?

“Normal porque son los gustos de cada persona. La trataría con amor. Atendiéndola con lo que ella haga. La trataría igual que a los otros compañeros. La trataría normal. La ayudaría, y sería mi amiga. Simplemente ayudarla. Bien porque tenemos que tratarnos por igual. Intentaría de entender cómo se expresa. Ayudándole en todo lo que ella no pueda hacer a pesar de que ella dice que es invisible pero no lo es”.

¿Qué harías si tú fueras la niña invisible?

“Buscaría para que me orienten. Me intentaría comunicar con el amor. Me dejaría ser yo misma. Me interesaría comunicarme con ella. Tratar de expresarme para que me entendieran”.

“Nada, me sentiría normal. Me daría una oportunidad de azer [sic] amigas. Que me comprendieran. Intentarles hablar a mis amigos para que supieran que yo existo. Tratar de expresarme y buscar la manera de que me entiendan. Diciéndoles que no soy invisible”.

¿Elabora un principio que sirva para convivir con los que son diferentes?

“Todos somos diferentes, pero todos tenemos el amor”. “Nosotros podemos pensar y vivir como queramos porque somos diferentes”.

Los niños y las niñas que participaron, en su mayoría, identifican términos e ideas relevantes, develan las intenciones del texto, elaboran argumentación, identifican y toman posición con respecto a los estereotipos de género, tienen claridad sobre los que necesitan cambiar, descubren sus creencias sobre las relaciones de género.

Reflexiones a manera de conclusión

Los estudiantes se muestran interesados en el caso que presenta el cuento y expresan valores de comprensión, entendimiento, igualdad y ayuda. En el supuesto de que fueran protagonistas de esa situación pedirían ayuda, se comportarían normal, se expresarían para ser comprendidos... se comunicarían para que se les entendiera. Estas manifestaciones son motivadas por el tipo de recurso utilizado y por las preguntas que ambientaron sus respuestas.

El tema tratado en el cuento es directo, preciso en el tema a tratar, esto hace que los infantes produzcan sus reflexiones de una manera sencilla y sin preámbulos.

Referencias

- Barbera, E. & Martínez, I. (2004). *Psicología y género*. Madrid: Pearson.
- Barr, J. & Higgins, D. (09/2007). Adolescent empathy and prosocial behavior in the multidimensional context of school culture. *Send to*, 168(3): 231-50. Doi: 10.3200/GNTP.168.3.231-250.
- Cano, S. (2018). *La niña invisible*. Bogotá. Nomos.
- Congreso de la República de Colombia. (1994). Ley General de Educación.
- Flores, J. (04/2008). Neuropsicología de lóbulos frontales, funciones ejecutivas y conducta humana. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, vol. 8, No. 1, pp. 47-58.
- Fuente, F. (1999). *El cerebro creador: ¿Qué hacer para que el cerebro sea más eficaz?* Madrid: Alianza Editorial. ISBN: 9788420639734.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales* (pp. 171-178). Barcelona: Paidós.
- Jeammet, P. (2011). Síntomas y alteraciones del comportamiento en la adolescencia: ¿Son una respuesta adaptativa, aunque destructiva, a una amenaza? Consecuencias para las respuestas educativas y terapéuticas. En R. Pereira, *Adolescentes en el siglo XXI*. Madrid: Morata.

Kelly, W. (1972). *Psicología de la educación*. Madrid: Morata.

Ministerio de Educación Nacional. (s.f.). *Cartilla vamos a aprender. Lenguaje -5-Cuaderno de trabajo*. Disponible en <https://es.scribd.com/document/448513362/vamos-a-aprender-Lenguaje-5-Cuaderno-de-Trabajo>

Perkins, D. (2002). Marcos para pensar. *Alternativas*, 7(29), 111-122.

Sacristán, J. G. (1995). *El currículum: una reflexión sobre la práctica* (vol. 1). Madrid: Morata.

Woolfolk, A. (2006). *Psicología educativa* (1ª. ed.). México: Pearson Educación de México, S.A. de C. V.

Relatos y versos de un maestro confinado -una experiencia personal-

Nauro Waldo Torres Quintero¹³

Los ancianos constituían la riqueza inmaterial de una tribu, etnia y pueblo. En ellos estaba depositada la sabiduría necesaria para vivir correctamente. A ellos se acudía por su sapiencia y su paciencia didáctica. La juventud es un falso ideal que se destiñe con los años. Esta sociedad diversa, confusa y pasajera necesita una nueva sensibilidad para captar la sabiduría y el sentido de la ancianidad. Es una perversión creer que hay que trabajar y trabajar haciendo lo mismo hasta los 70 años, en vez de aprovechar la adultez mayor en plasmar la sabiduría que traen los años y compartirla por medio de la escritura. Quienes somos sexagenarios nacimos, crecimos y trabajamos en entornos limitados, relacionados en círculos de amistad o laboral también limitados. Hoy se dispone del audio, del video y la posibilidad de leer en cualquier momento, de estar conectado y relacionado con otros afines en diferentes partes del mundo. Hoy se tiene la oportunidad de ser leído en cualquier parte del mundo y en cualquier idioma, gracias a las TIC. Quienes nacimos para ser maestros, tenemos la oportunidad de continuar siendo didácticos hasta la sepultura, si sistematizamos el conocimiento y la sabiduría, en textos ya literarios, argumentativos, periodísticos o históricos.

Revisando la historia humana y en ella la relación con los viejos, como yo, continúa cambiando la percepción y consideración con nosotros por múltiples factores:

1. **En la prehistoria** Matusalén vivió 960 años. Y los viejos eran considerados sobrenaturales. Transmisores de sabiduría y conocimiento. Eran necesarios para la sobrevivencia de las tribus. Por la sabiduría, la experiencia, la generosidad y la transmisión del conocimiento.

¹³ Licenciado en Educación, Filosofía y Letras. Especialista en Alta Gerencia. naurotorres@gmail.com

2. Fue en la **época griega** que se sentaron las bases de nuestra sociedad. Y es en ella en donde se empieza a deteriorar el concepto e imagen del viejo. Los griegos fueron proponentes del perfeccionismo. Empezaron a rendir culto al cuerpo y a la belleza. Y es esa sociedad en la que la vejez empieza a considerarse un castigo que nos impone la vida. Y desde entonces se nos ve como feos, ajados, estorbosos e incapaces. Incluso, unos mantenidos y un estorbo.
3. **En la época romana** los viejos merecían cierta consideración, y los de las clases bajas los consideraban sabios y virtuosos. Desde entonces a los viejos se les empezó a mirar como una etapa negativa.
4. **La Edad Media**, fue una etapa oscura para los viejos. Surgió un rechazo a las personas mayores. Fue a partir del siglo XVI que se nos empezó a ver con buenos ojos.
5. **En la Edad Moderna**, desde el siglo XIX empezó a disminuirse esa asociación de vejez con enfermedad al surgir la geriatría y la gerontología. Desde entonces ya es común reconocer el cuidado que deben tener los mayores al surgir en mejoramiento y preocupación del bienestar de los ancianos.
6. **En la cultura oriental** siempre se ha tenido admiración, respeto y aprecio por los mayores a quienes se les considera fuentes de sabiduría y conocimiento.

Revisando las estadísticas de la esperanza de vida a 2020 traigo a colación los siguientes datos: El promedio de vida en América Latina es para las mujeres: 79 años, para los varones 72 años. Los promedios para España son: 85 las damas y 79 los varones, en Argentina: 79 las damas y 73 los varones, en Colombia: 79 las damas y 74 los varones.

Muchos seres humanos convierten su existencia en un aprendizaje diario, en un libro en el cual escriben y también leen, en aula en la que comparten los conocimientos científicos y empíricos, en un tablero en el que los maestros continúan escribiendo a la par que sus alumnos.

Pero también muchos humanos viven doblados en el surco, trabajando sin levantar la cabeza para contemplar el horizonte como cielo de aprendizajes, y un ocaso como síntesis de la vida terrena, cuyo texto para dar a la sociedad en una antología de la sabiduría, sintetizada en el camino existencial que, si no se escribe no se comparte, fenece como cenizas de quienes han muerto víctimas de la pandemia.

La cultura del esparcimiento vacío, entre sus fines, es ensalzar la juventud como divino tesoro, reforzada por la ideología de productividad, la rentabilidad y la utilidad vista desde el costo/beneficio, generando en el inconsciente un desprecio por los ancianos y, por ende, de la sabiduría cosechada individualmente en el trasegar mundano.

Mi ponencia es una divulgación y un compartir en la comunidad educativa universitaria de Unisangil, que vi gestar, crecer y volar, ya como agente de pastoral en comunicaciones de Sepas, ya como empresario y como maestro, en la Belleza, en Zapatoca, en el bachillerato rural, ya del Colegio Luis Camacho Rueda o del Técnico de la Presentación de San Gil.

Este documento y lo que revela, no tiene el rigor de una investigación científica, pero sí la esencia de un trabajo empírico que viene generando un impacto didáctico y de difusión literaria entre mis exalumnos, entre maestros activos y pensionados, mis seguidores en las redes y los colegas escritores que florecieron, como yo, en esta pandemia.

El jurado no encontrará encuestas, ni tabulaciones, ni deducciones, ni conclusiones cuantificables; pero sí mis creaciones literarias en el libro ciberespacial que se puede hojear en cualquier instante y verificar su impacto al interpretar las estadísticas que registra diariamente y por períodos, Google y Blogger.

El impacto de mi labor como maestro de lectoescritura se podría constatar con los 2.600 comentarios que registra mi *blog* al sumar los expresados por los lectores en los diez últimos años. Y en los comentarios de mis exalumnos en la página que, en conjunto, creamos en Facebook bautizada como “*Santander es mi cuento*”, con más de 1.200 seguidores, en su gran mayoría exalumnos desde 1973 hasta 2014 cuando me retiré del magisterio colombiano.

Se puede medir en la cantidad de colectivos nacionales e internacionales de los que soy parte y los represento en eventos. En las dos ferias virtuales del libro en las que he participado, en los reconocimientos recibidos y en las postulaciones en concursos de cuento y poesía de los cuales están próximos a conocerse sus veredictos.

¿El maestro pensionado deja de ser maestro?

El ser humano vive las dos terceras partes de su vida estudiando y trabajando, y la última parte, descansando, rumiando recuerdos y convirtiendo el conocimiento en sabiduría; sabiduría que se guarda para sí.

El maestro dedica más de cuarenta años de su vida implementando el arte de enseñar; luego se pensiona, pero centenares de docentes, por la intensidad del trabajo de la enseñanza, no diseñaron ni implementaron un plan de retiro, ni una conexión con sus exalumnos para conocer sus logros e irradiarles, desde la experiencia personal, la sabiduría que se acumula en la existencia. Son contados los maestros que leen y escriben por lúdica y por nutrir el espíritu, explorar y potenciar sus talentos, ahogados por el formalismo, los informes, las calificaciones y la cantidad de horas laborales; estas duplicadas en el transcurso de la pandemia 2020-2021.

Como todos, el maestro envejece. Unos se arrinconan, otros son arrinconados. Muchos continúan trabajando hasta la edad forzosa de retiro. Otros convierten sus hogares en guarderías de los nietos, y otros usan la pensión para el diario vivir de los hijos y los nietos.

El conocimiento y la sabiduría que deja la didáctica, la interacción con la comunidad educativa, con el entorno social y ambiental, se diluye en la soledad del maestro que usó la palabra para enseñar y comunicar. Para preservar la vida los ancianos, vacunados o no, viven confinados quienes no lograron descubrir el campo como oasis en la vejez. Para muchos la pandemia se convirtió en tijeretazos a las alas, pero para centenares fue un espacio para pensar, leer, escribir, reinventarse, para establecer nuevas amistades, para incursionar en las TIC y en las redes sociales.

Objetivos:

1. General:

Redactar y compartir una experiencia personal de un proceso didáctico y de composición literaria siendo pensionado y retirado de la vida laboral y en confinamiento por la pandemia.

2. Específicos:

- a. Demostrar que la ancianidad es un arte y un tesoro de sabiduría para la sociedad.
- b. Revelar que la vejez tiene la gran oportunidad de hilvanar palabras, tejer historias sin contar, hilar versos y compartir en un universo de lectores y oyentes amantes de las letras.

- c. Evidenciar que un maestro, usando las redes sociales, puede cualificar los efectos de sus enseñanzas en el aula en el desempeño y logros de sus estudiantes.
- d. Modificar el rol maestro/alumno al rol amigo/amigo mediante el incentivo y la demostración que la lectura nos conecta con la realidad, con el pasado y contribuye a un mejor estar de la sociedad.

Marco teórico

Vivimos en una sociedad del espectáculo, de un espectáculo vacío. El significado tradicional de la cultura está sufriendo una metamorfosis acelerada desde lo general a lo particular para transformarse en generalidad estructurada en tres instancias -el individuo, el grupo o élite y la sociedad en su conjunto- que intercambian, pero conservan cierta autonomía para preservar los privilegios económicos y políticos.

- a. Los procesos didácticos deben adaptarse a los medios y circunstancias en que se desarrolla la enseñanza-aprendizaje.
- b. Se nace para envejecer; envejecer es un arte en el que la vida es didáctica.
- c. Se lee para comprender y se escribe para transformar.
- d. Se escribe para uno, se escribe para el otro.
- e. La lectura debe promoverse como una lúdica para el disfrute personal, no como una obligación en el aula.
- f. La vida de un ser humano depende de su capacidad de leer todos los signos que le permitan saber quién es y cómo ven los demás, lo que necesita, los peligros que lo amenazan, lo que piensan los demás, la forma como deben proceder en cada situación.
- g. Leer es un ejercicio continuo. En casa, en la calle, en la TV, en las TIC.
- h. El contemplar, el describir es un ejercicio de lectura, y a la vez de escritura.

Resultados

1. *Manojos de versos*. Un poemario con 80 poemas compuestos en pandemia.
2. *Relatos de Jarantivá*. Un producto virtual con 40 relatos producidos en pandemia.

3. 40 audiocuentos difundidos en emisoras virtuales: Radio poesía, Ecos poéticos y en el programa “De todo un poco con un poco de todo”, de una emisora de Uruguay.
4. Incremento del tráfico lector en mi *blog*: 40.000 lectores desde marzo de 2020.
5. Inclusión en *Antología de escritores colombianos y latinoamericanos*, 2020.
6. Miembro de diez colectivos internacionales de escritores hispanohablantes.
7. Difusión de mis escritos en:
 - a. <https://naurotorres.blogspot.com/>
 - b. <https://www.wattpad.com/myworks/280877162-relatos-de-jarantiv%C3%A1>
 - c. <https://www.poemas-del-alma.com/blog/usuario-217155>
 - d. <https://www.poeticous.com/search?utf8=%E2%9C%93&q=nauro+torres&locale=es>
8. Reconocimientos
 - a. Academia Argentina de Literatura Moderna, filial Jujuy.
 - b. Colectivo Cultural Internacional Mosaicos & letras, de Argentina.
 - c. Colectivo Utopía Poética Universal de Perú.
 - d. Red @nemesis de arte y poesía de Latinoamérica con sede en Lima, Perú.
9. Postulaciones
 - a. X Concurso Nacional de Cuento “La cueva 2021”.
 - b. XVI Concurso Nacional de Cuento Pupiales 2021.
 - c. VIII Festival Nacional de Poesía Fusagasugá, Colombia 2020-2021.
 - d. Concurso Internacional del Tren Antonio Machado, España 2021.
10. Invitado y representación en:
 - a. Feria Virtual del Libro de EE. UU. en representación del Laboratorio de Poetas y Artistas de la Casa de la Cultura de Florida, Santander.
 - b. II Feria Virtual del Libro de Jauja, Perú – 2021, representando a los colectivos: Laboratorio de Poetas y Artistas de la Casa de la Cultura de Florida, Santander y Mosaicos Letras de Argentina.

Conclusiones

1. Se aprende y se enseña en el transcurso de la vida consciente.
2. El quehacer intelectual no tiene edad.
3. Nos envejecemos a diario. Envejecer es un arte. Es una vida bien vivida cuando logramos enfrentar nuestro propio proceso de envejecimiento.
4. Cada uno debe hallar el camino que nos conduce a envejecer bien y a la obra de arte que es el haber envejecido.
5. Un conocimiento se adquiere en las aulas, en el laboratorio, en los libros; y la sabiduría en las páginas del libro de la vida.
6. El leer es un ejercicio consciente de comprensión, la escritura es otro ejercicio consciente para plasmar, en prosa o en verso, ideas que propicien la transformación personal y social.

Poemas inéditos

Como evidencias de mi ponencia, revelo tres poemas sin publicar virtualmente.

Oda a San Gil

Poema 063

D.R.A.

Las brisas del Fonce, acarician sus calles
enganchadas en los cerros de la gruta y de la cruz;
los rayos de la aurora iluminan las carreras
que discurren paralelas a los riscos y alamedas;
el sol resalta los bocetos de las moradas
que penden suspendidas en laderas
que dormitan en el lecho de las aguas
del río de aventuras y paisajes singulares.

Tapetes de historia guarecen sus calles empedradas;
sus casonas señoriales albergan misterios del pasado;
las nogales puertas de madera de dos hojas

disimulan historias de amantes soñadores
encubiertos por ventanas marroncitas
poseídas por los rayos tempraneros
por las que se escapan melodías colombianas;
sus casas resguardadas por techos de barro cocinado,
cual melgas laboriosas de guanentinos y chanchones
cuyos descendientes convirtieron a San Gil, en señorial.

San Gil, ciudad acogedora y noble:
polo de desarrollo provincial,
epicentro cultural,
eje financiero regional,
centro de intercambio comercial,
oasis del turismo internacional,
puerta gastronómica departamental,
oferta turística de deportes extremos,
portafolio cultural de Santander.

Pasarela del transporte internacional,
atalaya de la economía solidaria,
faro empresarial regional,
baliza juvenil educativa,
antena radial de la comarca,
paso obligado de viajeros,
fuente del saber nacional,
hontanar acogedor de inversionistas,
fontana de músicos, artistas, escritores y poetas.

Hervidero de mujeres bellas,
enjambre de hormigas culonas,
vitrina de la panela guanentina,

empaque de la fibra natural,
hoja del tabaco tradicional,
bosque de gallineros y musgos,
playa de canotaje y espeleología,
vitrina de catadores de café.

Cantera de talladores de piedra,
paraninfo del conocimiento,
tea del cooperativismo colombiano,
espejo de lo social en la Iglesia,
cirio y vino del catolicismo,
estufa de la gastronomía guane,
paradigma del ecumenismo,
arquetipo del emprendimiento,
faro de organizaciones populares.

San Gil, ciudad acogedora y cálida,
fuente inspiradora de mis letras,
escondrijo de mis amores, dolores, tristezas y desvelos;
a ti, San Gil, te escribo con vigor y reverencia,
por acogermelo y contagiarme con sus hechizos.

Solo te dejo mis historias sin contar y mis versos sin hilar,
junto con mis cenizas en el mausoleo familiar
entre las piedras milenarias de su hermosa catedral
para que al tañer de las campanas mis memorias literarias
se expandan entre los amantes de retóricos cuentos y relatos
curiosos de mis cenizas transformadas en palabras urdidas con amor
para rasgular el ser de lectores huroneos
que escasean en el presente nacional.

Achares

Poema 066

D.R.A.

Anidan en personas inseguras,
brillan en las posesivas
afloran en las desconfiadas
brotan en las dependientes y violentas.

Los achares, fastidian;
la convivencia, fragmentan;
las relaciones, lastiman;
a la pareja, aburren;
a la sociedad amorosa, dividen;
a los novios y parejas, rompen.

Los celos, la confianza arruinan;
la convivencia, cercenan;
el afecto, asesinan;
el amor, aniquilan.

Lloran las campanas

Poema 076

D.R.A.

Murió el abuelo en su casa abandonado;
por él, tocan las campanas.

Murió la abuela sin el calor de sus nietos;
por ella, rasgan las campanas.

Murió el padre, sin la compañía de sus hijos;

por él, puntean las campanas.

Cremaron a la madre sin el consentimiento de los suyos;
por ella, doblan las campanas.

Enterraron a la novia sin la presencia del novio;
por ella, suenan las campanas.

Fui a mi funeral;
no tañeron las campanas.

Falleció la familia;
el Covid-19, el huracán de las campanas.

1. Relatos

(Relato inédito)

¡Ahí viene la barbacoa!

En las madrugadas, cuando la noche empezaba a desteñirse en el callejón que empachaba con la cima, se escuchaba el quejido de las piedras apachurradas por pies descalzos, unos; y otros, alpargatados que, al ritmo acelerado de un desfile tenebroso, se descolgaba por el camino de la miel y de la sal con sus quejidos, dejos, fricciones, llantos y miedos rumbo a la necrópolis.

En la noche, su color brillaba azabache; con los rayos matutinos, su forma tornaba óxido. Tenía apariencia alargada y rectangular, menos alta que el portillo de un sarcófago. Posaba amodorrada en dos trancas paralelas separadas uniformemente para no despertarla mientras volaba de sur a norte sobre fornidos hombros de varones cubiertos sus rostros con alas de sombreros de fieltro con cinta carbón que junto con la copa actuaban como piernas femeninas para aprisionar en coito circunstancial a la verde pluma de real pavo con figuras misteriosas confundidas en el infinito.

Ella, si la descendían gorda, seis robustas criaturas que guarecían su tronco bajo pardas lanosas ruanas con olor a orín hacia el destino final la llevaban en andas. Si era de normal peso, solo cuatro anderos la cargaban al trote para no dejarse alcanzar de la vida que despuntaba en la cúspide de la loma vieja cada amanecer.

No se debía mirar, podría venir por uno, más luego. No se podía sentir, iba durmiendo en el aire; pero se podía escuchar su transitar real por los ruidos de la fricción de los rejos con la cama final de la viajera en guando.

Al asentar los pies los gabarreros sobre las acomodadas piedras del camino indígena se escuchaban en pareja los sonidos de ñañas arañando la pizarra de Azucena, mi maestra.

Para que no se levantara del sueño eterno, la puerta del féretro iba apuntillada sobre su mismo marco, y el ataúd para evitar mirara la luz del naciente día posaba amarrado con tres viejos y duros rejos de atar el yugo a los cachos de enteros novillos de tiro para arar la tierra.

Unos escuchaban la fricción de un cuchillo contra un cristal. Otros, el ruido de un tenedor rayando un plato de porcelana; otros, el canto destemplado de fricciones de cueros viejos con madera seca que iba en rastra camino abajo.

Si no se quería morir del bajo de muerto, los niños no podíamos mirarla, pero si, oírla. Era la barbacoa que había poseído a un cristiano y sus restos mortales viajaban en ataúd rumbo al cementerio del poblado más cercano.

Sustento, placer y pecado de la chicha.

(Difundido virtualmente)

<https://naurotorres.blogspot.com/2020/05/sustento-placer-y-pecado-de-la-chicha.html>

La chicha es una bebida ancestral consumida por comunidades indígenas del centro y sur de América en rituales, ceremonias religiosas, es complemento alimenticio para calmar el hambre en intensas jornadas de trabajo, es licor para compartir con alegría con los demás, es bebida embriagante cuando se consume en exceso. El jugo el resultado de un proceso cuidadoso de trituración del maíz, cocido y fermentación de la harina cuya preparación varía según el clima, el período del año que se prepara y el propósito de uso y el sabor y textura depende de las manos que la procesan.

Desde que llegaron los españoles al continente, la preparación y consumo de la chicha empezó a ser perseguida. La corona española la prohibía porque los productores y consumidores no le tributaban. Los curas la señalaban como bebida satánica que alejaba a

los indígenas del templo e inducía al amancebamiento y al homicidio distanciándolos de Dios. El consumo en rituales religiosos era endilgado como costumbre pagana e idolátrica, razones para intentar extinguir su consumo sin contemplaciones. En 1606 en Bogotá hubo un sínodo de obispos que emanó un decreto eclesiástico autorizando a los curas para trasquilar a los indios que encontrasen borrachos como escarnio público.

A la par que la corona autorizaba los estancos de aguardiente en cada población, en el siglo XVII fueron surgiendo las chicherías en las que los parroquianos encontraban bebidas de maíz a menos precio que el aguardiente ofrecido en las pulperías o tiendas. Para evadir el control oficial, las chicherías terminaron convirtiéndose en tiendas o piqueteaderos disimulando el expendio de la chicha y guarapos menos fermentados, refrescante, que enseñaron a preparar los españoles.

Registra la historia que, en el siglo XVIII en las provincias de Vélez, Socorro, San Gil y Girón, el consumo de la chicha era visto como un problema social por el alto consumo de la bebida ancestral. Sin embargo, el consumo de la chicha se mantuvo presente en los cambios demográficos y los complejos procesos de poblamiento que se dieron con la mezcla de razas y credos y la extinción paulatina de los indígenas.

Apunta la historia que a mediados del siglo XVI cuando se fundó Vélez, el capitán Martín Galeano encomendó a su lugarteniente Juan Alonso de la Torre y 30 españoles acompañados con 200 indios amigos arribaron al territorio de los agataes y fueron recibidos y socorridos amablemente *“con agua y chicha que fueron beneficio de mucha estimación con que se aliviaron”*.

Para el 10 % de los negros e indios y el 60% de los mestizos en 1778, la chicha fue el arma de la resistencia social ante los martirios con los que nos sometió el 10% de la población blanca que nos trajo las enfermedades, usurparon nuestras tierras, nos redujeron a parajes menos fértiles y distantes de nuestros orígenes, abusaron de nuestras mujeres, hicieron reclutamiento obligatorio para trabajar en fincas de los blancos y criollos, despreciaron nuestros ritos y creencias religiosas e hicieron señalamiento ético y moral con los párrocos despreciando nuestra condición por consumir la chicha.

Las chicherías, acogieron la costumbre española de consumir guarapo, y las dos bebidas fueron aumentando su producción artesanal y el consumo se disparó socialmente en todos los estratos. En 1948 las estadísticas revelan que se producían 200 millones de litros de chicha

que competía con las cervezas artesanales que hicieron su aparición en 1825 en Bogotá, Bucaramanga, Cali, Ibagué, Málaga, Medellín, Leiva, Pamplona y Socorro. En 1885 se empieza a producir cerveza mediante procesos industriales.

Competieron a las cervezas las chichas de tubérculos y frutas. De patata, arracacha, zanahoria, yuca, quinua, ibias, chontaduro, corozo, mora, millo y piña.

Como arriero infantil azuzando recuas de mulas con miel de tierra caliente a las tierras del páramo, vi consumir a mi padre la chicha de maíz blandito según los días de fermentación en la vereda Jarantivá. De ibias en Santa Sofía. De zanahoria en Sutamarchán. Como maestro probé la chicha con sabor a corozo y mora en veredas de clima medio en la Belleza. En Zapatoca, de piña. En el Socorro de maíz duro. En Guane, de millo. En Lima de maíz morado. En Tumaco, de corozo. En María la Baja, Bolívar, de mango. En Santiago, Putumayo, de nabo.

En los pagos a la Virgen del Carmen en Leiva, a la Virgen de la Candelaria en el mismo lugar, a la Virgen de Chiquinquirá, al Santo Cristo de Guavatá, a la Virgen de la Salud en el Páramo, a Santa Rosalía en Guane; la chicha está presente con los piquetes que traen consigo los peregrinos.

En las posadas y chicherías de los caminos reales, en los piqueteaderos a la vera de las carreteras, en algunas estaciones del tren, en la vía a Bucaramanga trepando a Los curos, se ven los botellones de chicha de corozo. En Villanueva y Barichara, aún se conservan una que otra chichería.

Hace unos lustros, cuando se podía consumir licor, a quienes me visitaban y los acompañaba a conocer las riquezas arquitectónicas, las costumbres y medios de sustento de los habitantes de la meseta de Macaregua, terminaba el recorrido en una chichería reconocida en Barichara.

En el interno patio, en coito permanente con tres corredores, bajo la cobija del techo de teja de barro cocido asentadas sobre barro sin cocer amodorrado sobre caña brava yacente sobre varas de cucharo rollizo descansadas sobre durmientes de cují y columnas en moral reposadas sobre bases de piedra burdamente talladas en rectángulo que brotan de la vulva de la tierra escondida bajo cuadrados de igual barro cocido dispuestas en armonía geométrica, están las vigas de madera labradas por manos cuidadosas expertas en usar la zuela y la

garlopa. Y bajo ellas, escondidas y alcahuetas otras talladas piedras que duermen paralelas entre el suelo y la madera, a la espera que lleguen los bebedores de chicha.

Fue un viernes de una semana de junio del año que hubo una constituyente en Colombia para reconocerle derechos a los ciudadanos bajo la presidencia de un escogido a dedo que decidió, al abrir las fronteras comerciales, acorrallar la industria nacional y despertar el ánimo para consumir y usar lo que se produce en otras latitudes. Orlando Quintero, mi primo, cuñado del cantante vallenato Juancho Roix nos visitó en esa vacación. Luego de guiarle por San Gil, Socorro, El Páramo, Valle de San José y Guane, pasear las históricas calles de Barichara con su mirador, catedral y parques, le invité a la chichería ubicada en una pendiente calle que mira al infinito y nace en un bosque de centenarios gallineros.

Sobre las maderas cuadradas de espesor y rectangulares a lo largo, sentados conversando animadamente había tres grupos de parroquianos y tres extranjeros bebiendo el néctar de los guanés, contemplando el placer con que los naturales mojaban la palabra y los extranjeros humedecían la boca degustando cada sorbo de chicha.

Circulaban cuatro totumas de medio calabazo con el elixir de maíz.

- Usted se estará preguntando por qué y para qué circulaban las totumas. Mi primo se hizo la misma pregunta, cuando fue recibiendo, una tras otra, las cinco totumas con la que yo había pedido.

En las chicherías se celebra y se comparte la bebida con quien llega a pedir el zumo de caña. Los asistentes departimos y hablamos del color, el sabor y el gusto al tomar chicha en totumas de uno y dos litros.

Es un rito el degustarla, cual añejo vino. Es una expresión de amistad compartir la totuma. Es un restaurador de ánimos y fuerzas luego de una caminata y un aperitivo para almorzar con cabro asado y petitoria de las vísceras del mismo animal.

Llegó el momento de pagar mi cuenta. Salió en un tercio de dólar. Mi primo que no se perdía escenas en la chichería, se sorprendió con el costo de la totumada dos litros. Desconcertado, efusivo y emocionado, gritó:

¡Chicha pa'todos!

Quienes hayan asistido, ya como espectadores y participantes en las fiestas del maíz en Chipatá, en el desfile de las flores en Vélez, en el Festival del Moño en Jesús María o a la 1ª. Victoria comunera un ocho de mayo en Puente Nacional, habrán notado que, en las andas,

carrozas y comparsas, los integrantes que encabezan reparten maíz tostado con chicharrones y ají; otros reparten carne asada con ají; luego vienen los repartidores de chicha. Sin miramientos, hay comida y bebida para todos. Reparten bailando, cantando y alegres saludando contentos a propios y extraños, orgullosos de su folclor, de su gastronomía y sus atuendos de antaño.

El contador de historias en mi niñez, el padre que me enseñó a trabajar desde niño, el guía en el aprendizaje de la arriería, el mismo catador de chicha, aconsejaba: a las mujeres hay que mirarlas con respeto, hay que acariciarlas con delicadeza, hay que amarlas sin mezclar con otros guarapos para degustarla, sin afanes. Así toca con la chicha. Para deleitar el elixir en la boca, y olerla, cual perfume antes de paladearla, y beberla como si fuese un añejo vino en una noche de pasión con un amanecer fresco y placentero, cual almendras sin exocarpo, esperando que otra totumada hay que ingerirla en honor a los ancestros con el respeto que todo exceso es perjudicial.

Referencias

- Gómez, M. (1983). *Didáctica de la filosofía*. Bogotá: USTA.
- Vargas Llosa, M. (2013). *La sociedad del espectáculo*. Alfaguara.
- Ministerio de Educación Nacional, MEN. (2013). *Río de Letras*. Plan Nacional de Lectura y escritura.
- Grün, A. (2008). *El gran arte de envejecer*. Editorial San Pablo.

CURRÍCULO, DIDÁCTICA Y EVALUACIÓN EN TIEMPOS EMERGENTES

Programa Aflatoun Educación Social y Financiera: propuesta curricular y adaptación en tiempo de pandemia

Mónica Arcila Arango¹⁴

María Aminta Zambrano Estupiñán¹⁵

Aflatoun (<https://www.aflatoun.org/>) es una organización social internacional dedicada a la educación, cuya misión es inspirar a niños, niñas y jóvenes a empoderarse social y económicamente, y ser agentes de cambio para ellos mismos y para un futuro más justo. Este trabajo se realiza a través de una red de cerca de 160 socios en más de 110 países, que trabajan con un currículo educativo adecuado a las edades de los participantes y que imparten competencias sociales, financieras y emprendedoras a los jóvenes. El programa educativo se llama: Educación Social y Financiera. Además del propio contenido, Aflatoun proporciona todo el apoyo técnico necesario para desarrollar, implementar, evaluar y hacer un seguimiento de la educación social y financiera (Aflatoun International, 2016). Para el desarrollo del Programa se emplea un modelo de franquicia social que le permite a las organizaciones socias o aliadas tener la propiedad del Programa y adaptarlo a sus condiciones y realidad. La oficina central de Aflatoun International, con sede en Ámsterdam, desarrolla planes de estudio en consulta con los socios y les proporciona material de formación, apoyo para el desarrollo de capacidades y orientación técnica para la promoción de la implementación y ampliación de la metodología.

Marco teórico conceptual

Educación social y financiera para niños y jóvenes

¹⁴ Estudiante Doctorado en Administración, Universidad EAFIT. marcilaa@eafit.edu.co

¹⁵ Docente Unisangil, amintaexploradores@gmail.com

La educación social y financiera (Esfi) ha sido un tema de relevancia para la sociedad, los gobiernos a nivel global y para el sistema financiero. La educación económica y financiera debe encargarse de desarrollar modelos más completos para el entendimiento de la población. De acuerdo con el Ministerio de Hacienda y Crédito Público (2010), una política de EEF articulada y bien dirigida facilita la reducción de la pobreza y la desigualdad, permite una mayor efectividad en las acciones de inclusión financiera y de protección al consumidor financiero y contribuye al desarrollo de los sistemas financieros.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (Ocde), define la educación social y financiera (Esfi) como “el proceso por el cual las personas mejoran su comprensión de los conceptos, los riesgos y los productos y servicios financieros, y desarrollan las habilidades y la confianza para ser más conscientes de los riesgos financieros y de las oportunidades, y así tomar decisiones financieras informadas para mejorar su bienestar”.

De acuerdo con el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef) (2012) la educación social y financiera para la infancia (Esfi) tiene como objetivo inspirar a los niños a ser ciudadanos social y económicamente empoderados, dotándoles de las aptitudes y los conocimientos necesarios para convertirse en agentes activos, capaces de transformar sus comunidades y sociedades. La Esfi proporciona a los niños una experiencia de aprendizaje integral que abarca los conocimientos y aptitudes que se obtienen tanto dentro como fuera del aula. El enfoque está de acuerdo con la Observación General No. 1 del Comité de los Derechos del Niño, sobre el artículo 29 de la Convención sobre los Derechos del Niño (CRC), que establece que la educación va mucho más allá de la educación oficial y engloba la amplia gama de experiencias de la vida y los procesos de aprendizaje que permiten a los niños, individual y colectivamente, desarrollar sus personalidades, talentos y aptitudes y vivir una vida plena y satisfactoria dentro de la sociedad.

Construir capacidades financieras en la niñez debe realizarse de manera cuidadosa y con una mirada holística a sus necesidades de desarrollo. Las actitudes y los comportamientos financieros no son cultivados de manera aislada, sino conectados a las vidas sociales y personales de los niños y jóvenes. Un currículo balanceado puede protegerlos de sacrificar su desarrollo personal y social por el bien de sus finanzas. Este balance también ayuda a crear un cambio sustentable en el comportamiento de jóvenes uniéndolos sus hábitos financieros con

sus esperanzas y sueños para su futuro. La combinación de la educación social y financiera es, por lo tanto, percibida como clave para su éxito (Aflatoun International, 2016).

La educación financiera, el acceso financiero y el desarrollo de la capacidad financiera se utilizan ampliamente. Sin embargo, la combinación de la educación financiera y de la vida práctica, que se centra en los derechos y la justicia social, no está generalizada, ya que se han considerado hasta ahora como dos dominios independientes. La Esfí ayuda a aumentar la capacidad financiera de los niños, y también inculca valores sociales que pueden ayudarles a luchar contra las reacciones negativas ante los desafíos económicos y sociales que puedan enfrentar a medida que van creciendo (Unicef, 2012).

De acuerdo con García (2012) durante la década de los 60 se crearon los primeros programas de educación financiera en países desarrollados, pero fue en 2008, con la crisis hipotecaria en Estados Unidos, cuando se hizo evidente el escaso nivel de formación financiera por parte de los prestatarios, este hecho generó un creciente interés de instituciones, tanto públicas como privadas, de los Estados Unidos y, en general, de todo el mundo para promover programas que mejoren las competencias financieras de los ciudadanos.

En Colombia la Ley 1328 de 2009 estableció el derecho del consumidor financiero de recibir una adecuada educación sobre los diferentes productos y servicios, sus derechos y obligaciones y se definió una obligación especial de las entidades financieras en desarrollar programas y campañas de educación para sus clientes. En 2014 se creó el Sistema Administrativo Nacional para la Educación Económica y Financiera y, como órgano de coordinación del Sistema, se creó la Comisión Intersectorial de Educación Económica y Financiera ‘Cieef’. Bajo el liderazgo de esta comisión, en 2017, se realizó el lanzamiento oficial de la Eneef, orientada al fomento de capacidades financieras que impacten en la toma de decisiones financieras y económicas responsables e informadas (Conpes, 4005 de 2020).

Principios pedagógicos del Programa Aflatoun

El currículum de Aflatoun se diseñó por primera vez en 1993 como un proyecto abierto. Ha sido enriquecido por las contribuciones realizadas por muchos de los socios. Cuando el currículum era piloto, era claro que ningún libro era bueno hasta que el maestro lo usaba. Por lo tanto, se alineó el producto curricular a la estrategia y práctica docente de modo que el

método y el mensaje no fuesen incompatibles. A pesar de todo el esfuerzo realizado y las generosas contribuciones de muchos a través de la red Aflatoun, las siguientes influencias teóricas son centrales para el desarrollo del contenido pedagógico del Programa.

- John Dewey (1970) los maestros como facilitadores: La visión que tiene Aflatoun sobre la escuela como un lugar donde se generan agentes de cambio, se debe mucho a Dewey, quien argumentaba que la escuela era una institución social que lideraba directamente las reformas sociales. Estaba convencido de que los alumnos se desarrollan cuando pueden experimentar e interactuar con un plan de estudio que les permite participar en su propio aprendizaje, no solo a través de libros que promueven actividades sino también a través de una metodología que lo favorezca.

- Jean Piaget (1936) aprendizaje en espiral de Aflatoun: el currículo de Aflatoun de educación formal comprende ocho libros adaptados a las diferentes etapas de desarrollo cognitivo del niño, fundamentados por Jean Piaget. El diseño de los dos primeros libros se basó, de acuerdo con los postulados de Piaget, en la etapa pre-operacional, específicamente el estadio intuitivo del niño que ocurre entre los 4 y 7 años. En la etapa de las operaciones concretas, los niños de 7-11 años muestran, de acuerdo con Piaget, una disminución del egocentrismo y se vuelven más ‘socio céntricos’. La habilidad resultante en el niño es ver las cosas desde la perspectiva de otros, y permite al educador fomentar la empatía en el niño. Finalmente, en la etapa de las operaciones formales, ocurre en los niños, a partir de los 11 años y el comienzo de la pubertad, y está marcada por una habilidad de pensar en forma abstracta, razonablemente lógica, llegar a conclusiones a partir de la información disponible y aplicarlas en situaciones hipotéticas. Los libros en esta etapa fomentan a los niños a conducir su propia investigación en dos sentidos: en el de la vida de las personas vulnerables y en las oportunidades sociales y financieras.

- Paulo Freire (1997) pedagogo de los oprimidos: Aflatoun espera honrar la propuesta de Freire, quien afirma que la educación debe ser un proceso que empodere a las personas para crear un mundo más justo y con menos violencia. La influencia de Freire puede ser observable en el programa de capacitación docente, el cual promueve el modelo socrático de cuestionamiento y diálogo, entre maestro y alumno. Los escritos de Freire han dado forma al convencimiento de Aflatoun sobre el papel de la memorización sin sentido que trabaja para sofocar la participación social y el emprendimiento financiero. El aprendizaje memorístico

entrena a los niños y adolescentes a dar el poder y el control de sus vidas a otros, lleva a hacer creer a las personas que la solución a sus problemas será dada desde arriba a través de expertos, académicos, religiosos, políticos o figuras que representen autoridad. Los niños bajo educación memorística renuncian a la acción, y se vuelven tímidos y pasivos, y son más vulnerables a la manipulación y explotación. Esto es incompatible con la filosofía fundamental de Aflatoun que afirma que los niños son los mejores expertos de sus propios problemas y, por lo tanto, en una posición ideal para plantear soluciones.

- Bronfenbrenner, U. (1979) el modelo ecológico de desarrollo: Los niños no aprenden en aislamiento. Sus familias, el sistema escolar y sus comunidades afectan, en conjunto, su crecimiento y desarrollo. El currículo Aflatoun, a medida que se despliega en ocho libros, corresponde a un modelo concéntrico que comienza con lo individual y termina hacia el exterior con la familia y la comunidad al mundo en general. En los primeros libros los niños eran animados a su propio auto conocimiento, pero luego, gradualmente, ayudan a ver que ellos juegan un papel único y equitativo con otros miembros de su familia y comunidad.



El concepto del Programa Aflatoun hace referencia al balance entre la educación social y financiera y su combinación con el empoderamiento económico y la educación social, logrando un empoderamiento holístico sustentable. Se compone de cinco elementos clave que ayudan a los niños y jóvenes a convertirse en generadores de cambios positivos dentro de sus comunidades.

- Primer elemento clave: Entendimiento y exploración personal. Alienta a los niños a comprenderse a sí mismos y a valorarse para que crezcan y se sientan capaces de dirigir sus propias vidas. Los niños aprenden a ser más conscientes de sus emociones y a expresarlas. Aprenden también que todas las personas son únicas y especiales, y que a pesar de las diferencias son igualmente importantes. Es esencial que los niños aprendan a pensar por sí mismos.

- Segundo elemento clave: Derechos y responsabilidades. Aflatoun está fundamentado en la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño. Busca que los niños

entiendan que tienen derechos y que el hecho de que todos ellos compartan los mismos derechos es lo que los hace iguales. Las responsabilidades y los derechos van de la mano, los niños y jóvenes aprenden sobre sus responsabilidades hacia ellos mismos, su familia, su comunidad y el medio ambiente. El desarrollo de dicho sentido de responsabilidad más tarde ayudará a guiar las decisiones que ellos tomen cuando establezcan sus propios proyectos de negocio.

- Tercer elemento clave: Ahorro y gasto. Aflatoun incentiva a los niños a desarrollar una mentalidad de ahorro que les enseñe a no desperdiciar nada, ya sea dinero, comida, tiempo, agua u otros recursos naturales. El énfasis está en ahorrar pequeñas cantidades regularmente, es decir, en desarrollar la disciplina del hábito de ahorro. Los niños aprenden la diferencia entre una necesidad y un deseo. La idea no es la de estimular a los niños a soñar con convertirse en millonarios. Lo que se busca es generar en ellos disciplina para que puedan cuidar de sí mismos a medida que crecen.

- Cuarto elemento clave: Planificación y presupuesto. La planificación y el presupuesto son herramientas maravillosas para impulsar la autoconfianza de un niño y un joven. Los niños y niñas llegan a ver que pueden hacer de sus sueños y esperanzas para el futuro, una realidad. Se considera que ellos se empoderan financieramente cuando pueden usar sus habilidades de ahorro y gasto para mejorar sus vidas. Por ejemplo, un hábito de ahorro constante puede permitirle a un niño o joven comenzar su propia microempresa. Un hábito de ahorro constante puede permitir que un grupo de niños inicie una campaña de justicia social. Este elemento clave conduce a resultados que traen beneficios más allá de lo puramente financiero. A través de la planificación y el presupuesto, los niños aprenden a ver el futuro como algo que ellos mismos pueden manejar.

- Quinto elemento clave: Emprendimiento social y financiero. Aflatoun considera que se debe estimular a niños y jóvenes a verse a sí mismos como participantes activos y formadores de su comunidad. Como parte de esta premisa, hace énfasis en la importancia del trabajo en equipo. Fomentando en los niños y jóvenes la organización y desarrollo de sus propias campañas de justicia social. Les ayuda a experimentar con la generación de ingresos y la adquisición de experiencia en modelos comerciales. A través de la gestión de actividades comunitarias o emprendimientos comerciales, los niños y jóvenes comienzan a ver cómo pueden tener un impacto positivo en su comunidad.

Currículo Programa Aflatoun

Los planes de estudio Aflatoun son cuatro: Aflatot, Aflatoun, Aflateen y Aflayouth. Se anima a los socios a adaptarlos a las realidades de cada lugar, ya sea para adaptarse a las circunstancias locales o para complementar sus programas existentes, pueden impartirse en la esfera de la educación formal y no formal. Se han creado versiones regionales y nacionales de planes de estudio en 45 idiomas, y se han adaptado para complementar programas sobre diversos temas como el empoderamiento de las niñas, la consolidación de la paz y los estudiantes discapacitados. El Programa está dirigido a niños y jóvenes de 3 a 24 años. Los currículos de Aflatoun son un enfoque educativo que procura el cambio de comportamientos, y se debe integrar al plan de estudios y los programas de jóvenes, no es una formación profesional como tal.

- Aflatot (3 a 6 años de edad): Ofrece experiencias de aprendizaje útiles durante la primera infancia, las cuales establecen las bases para que los niños logren alcanzar todo su potencial.

- Aflatoun (6 a 14 años de edad): Desarrolla la curiosidad natural de los niños y les enseña sobre sus derechos, a ahorrar y a comenzar sus emprendimientos. Adicionalmente, Aflatoun No- Formal ha sido diseñado para niños sin acceso a escuelas y para otros niños desfavorecidos.

- Aflateen (15 a 18 años de edad): Estimula a los jóvenes a cuestionar su identidad, a aprender sobre el dinero y la economía, preparándolos para un mercado laboral complejo, turbulento. La plataforma de aprendizaje digital Aflateen Digital complementa este Programa.

- Aflayouth (18 a 25 años de edad): Tiene como objetivo ayudar a las personas a entender sus metas al incorporarse al mercado laboral y a tomar decisiones informadas sobre sus opciones en cuanto a educación, trabajo y emprendimiento.

Metodología de aprendizaje

Aflatoun implementa métodos de aprendizaje activos, promueve un enfoque centrado en el estudiante, aprendizaje que se produce cuando comenzamos a pensar en los niños y jóvenes como individuos que tienen diferentes necesidades y que aprenden a diferentes velocidades

y de diferentes maneras. A través del Programa Aflatoun, a los niños, niñas y jóvenes se les permite aprender por medio de actividades prácticas, completar tareas, trabajar solos o en grupos pequeños para compartir ideas y hacer sus propios descubrimientos.

Se les posibilita a los/as niños/as y jóvenes cierto control sobre su aprendizaje y creando espacios en los que puedan expresarse. Los materiales de aprendizaje tienen como objetivo ayudarlos a crecer y convertirse en personas responsables y conscientes de sí mismos, que conocen sus derechos y que desean mejorar sus comunidades. Aflatoun busca motivarlos de forma activa a diseñar y ejecutar sus propias microempresas y proyectos de campañas sociales. Esto requiere que ellos ejerzan un grado considerable de creatividad e independencia.

Es necesario tener en cuenta que esta es una manera divertida y activa de trabajar para todos, teniendo en cuenta que, al ser un método de aprendizaje centrado en el estudiante, representa para el docente un cambio significativo en los estilos de enseñanza, por lo tanto, requiere un apoyo constante en capacitación y seguimiento por parte de la organización social implementadora del Programa.

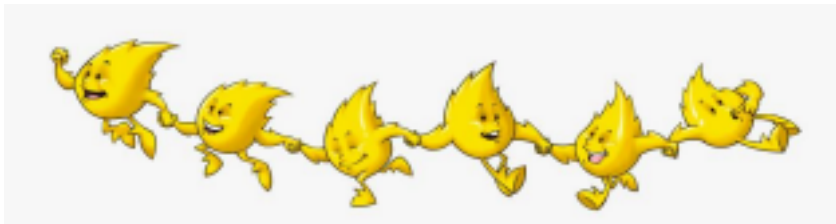
El Programa se desarrolla por medio de la participación de diferentes actores: Ministerios de educación o distritos / departamentos regionales de educación, organizaciones sociales, aliadas con entidades financieras, escuelas / centros de educación no formal, niños, niñas y jóvenes; docente/es facilitador/es, directivos de instituciones educativas; capacitadores; padres; directores / coordinadores de centros de educación no formal.

La red Aflatoun está compuesta por socios implementadores a nivel de país, donantes, Secretaría de Aflatoun en Ámsterdam, maestros / facilitadores, padres, niños, niñas y jóvenes. La red trabaja en conjunto, se apoya entre sí y comparte información e historias en un esfuerzo de colaboración para garantizar que todos los niños, niñas y jóvenes reciban ESF sin importar en qué parte del mundo se encuentre ni cuál es su situación.

En la red Aflatoun las Américas hacen parte con países como Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, República Dominicana, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Haití, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Puerto Rico, Suriname, Estados Unidos, Uruguay y Venezuela.

La red Aflatoun Colombia la conforman los socios que implementan el Programa como Children International Colombia, Fundación Coogranada, Fundación Cooperativa Financiera

de Antioquia, CFA, Fundación FinSocial, Instituto Coomuldesa, Fundación Social Creafam Solidaria, Funda Coofisam, Teach for All.



Investigación, monitoreo y evaluación

De acuerdo con García (2012), la literatura sobre evaluación de impacto de programas de educación económica y financiera no es muy amplia. El trabajo pionero en este tema corresponde a Bernheim, Garret & Maki (2000), que proveen la primera evidencia sistemática de que la exposición de los individuos a la educación financiera tiene efectos sobre su comportamiento a largo plazo. Tennison y Nguyen (2001) evaluaron la obligatoriedad de impartir educación financiera en los colegios, estimaron el impacto sobre el resultado de una prueba de conocimientos y actitudes, los estudiantes obligados a tomar un curso de finanzas personales, tienen un desempeño significativamente mejor en el área de ahorro y la inversión frente a otros estudiantes.

El Programa Aflatoun centra la evolución en la teoría de cambio (TdC) la cual explica cómo los programas Aflatoun benefician social y económicamente a niños, niñas y jóvenes, explica cómo se espera que los elementos clave produzcan resultados en términos de competencias que generen un cambio de comportamiento específico, que produzcan un impacto a mediano y largo plazo.

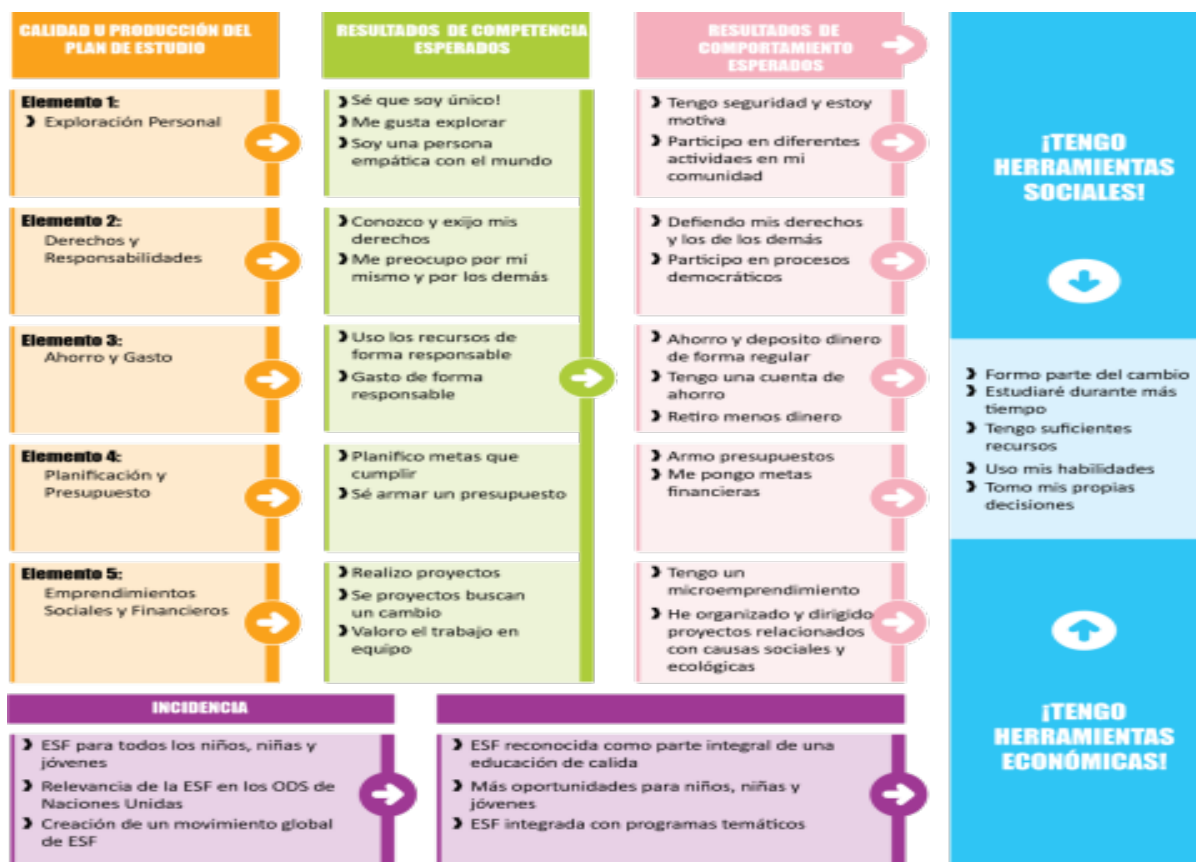
El sistema de monitoreo y evaluación de Aflatoun ofrece herramientas que están diseñadas para dar un uso flexible, no tienen por qué ser universales y pueden ser modificadas de acuerdo con las necesidades de cada socio implementador. También pueden usarse juntas o separadas para evaluaciones internas o externas. La filosofía de la evaluación del programa está fundamentada en el “pensamiento evaluativo”, esto significa que se considera que cada implementación del Programa ya tiene sus propias preguntas sobre la efectividad y el impacto de sus programas y está interesado en encontrar respuestas a estas preguntas. “El pensamiento evaluativo” es el espíritu y el proceso de preguntarse, aprender, reflexionar y modificar. Se parte del principio que cada implementador tiene la habilidad de hacer su propio sistema de

monitoreo y evaluación (M&E) para responder a estas preguntas. Mucha gente se asusta con las discusiones de evaluación y los problemas técnicos, como la metodología o el rigor para medir. Mientras que estos debates son importantes para las evaluaciones externas, la mayoría de las cuestiones para las que se busca una respuesta, no necesitan ser debatidas rigurosamente. Lo más importante es realizarlo de la mejor forma posible, teniendo en cuenta el tiempo disponible, el presupuesto, equipo y recursos, de modo que se puedan usar los resultados del M&E para mejorar el programa. El objetivo de la evaluación debe ser simple: ayudarle al implementador y al programa. Esto requiere que se definan con claridad las preguntas, elegir los indicadores adecuados, las herramientas correctas y analizar los datos de resultados.

Las principales herramientas de evaluación son las entrevistas a estudiantes y profesores, los grupos focales, testimonios, visitas a las escuelas, los emprendimientos desarrollados y los materiales desarrollados en la implementación del programa (Aflatoun, 2005).

Teoría de Cambio Aflatoun: La Teoría de Cambio Aflatoun (TdC) explica cómo los programas Aflatoun benefician social y económicamente a niños, niñas y jóvenes. Durante los últimos 5 años esta TdC ha sido validada extensamente.

Figura 1. Teoría de cambio Aflatoun



Fuente. Aflatoun (2021).

Aflatoun internacional realizó en abril de 2020 una encuesta en línea entre su red de socios para conocer el impacto que el brote de Covid-19 estaba teniendo sobre los niños y jóvenes de todo el mundo participantes del Programa y sobre las organizaciones socias que hacen parte de la red, se obtuvo respuesta de 113 socios de 67 países con los siguientes resultados: Todas las organizaciones manifestaron haberse visto afectadas negativamente por la crisis. La mayoría de los socios de Aflatoun estaban trabajando desde casa o sus centros de trabajo se encontraban cerrados. Las organizaciones informan de una reducción en los ingresos, problemas de flujo de caja y el bienestar psicosocial del personal se estaba viendo afectado. Varias organizaciones informan sobre una reducción del salario del personal.

Más de dos tercios de los programas regulares de educación social y financiera estaban realizando menos del 50% de las actividades que tenían antes del Covid-19 o no ofrecen

ninguna actividad. La gran mayoría de los programas de educación social y financiera en curso se implementaban a través de la educación a distancia (75%).

Más de las tres cuartas partes (76%) estaban respondiendo directamente al brote de Covid-19, creando comunicación sobre Covid-19 (65%), distribuyendo material educativo (35%) y distribuyendo agua y jabón (30%). Más de la mitad de las organizaciones (57%) estaban trabajando para continuar la educación de niños y jóvenes. Esto incluye apoyo y orientación a los padres (41%), intervenciones digitales (34%) y lecciones por radio / televisión (15%). Además, el 41% estaba brindando apoyo para mitigar el impacto de la crisis mediante la distribución de alimentos (25%), asistencia en efectivo a familias vulnerables (13%) y actividades de protección infantil y prevención de la violencia (27%).

La mayor parte de la interacción con los beneficiarios se estaba realizando a través del teléfono básico (63%), SMS (38%) y el uso de teléfonos inteligentes (74%). Solo una cuarta parte tenía interacción directa cara a cara implementado enfoques de distanciamiento físico. En general, cuatro de cada cinco beneficiarios (o sus padres) tenían acceso a un teléfono simple (sin conexión) (82%). Más de dos tercios tenían acceso una vez cada dos días a internet (68%). En el África subsahariana, esto es del 56%. En todas las demás regiones es casi el 90%. En general, solo el 17% tenía acceso continuo a internet.

En cuanto a las medidas de apoyo solicitadas por los socios se encontraron cinco áreas prioritarias en las que nuestras organizaciones asociadas solicitan orientación estratégica y apoyo para: (i) Implementar programas de educación social y financiera durante la crisis; (ii) Apoyo para continuar la educación de niños y jóvenes mientras las escuelas están cerradas; (iii) Material de comunicación sobre prevención de Covid-19; (iv) Orientación sobre la recaudación de fondos; y (v) Cómo mitigar el impacto de los cierres / encierros en los niños y jóvenes.

Resultados

El Programa Aflatoun ha participado en diferentes procesos de evaluación de sus resultados, los más recientes fueron realizados con diferentes grupos etarios e incluyeron seis evaluaciones experimentales en seis países diferentes, en los cuales se realizó: una revisión sistemática y un meta análisis de la educación financiera para niños y jóvenes; una revisión de la efectividad de los programas dirigidos a las adolescentes para empoderarlas

económicamente; más de 30 proyectos de investigación de los resultados y los procesos de implementación del currículo de educación primaria, Aflatoun, en ambos escenarios, educación formal y no formal; más de 20 proyectos de evaluación de la efectividad del programa de jóvenes, Aflateen, y 9 proyectos de investigación sobre Aflatot, el Programa para la primera infancia. Los descubrimientos sobre la efectividad de Aflatoun están agrupados en resultados sociales, resultados financieros, y resultados educativos.

Resultados sociales

El Programa Aflatoun ha demostrado su habilidad para empoderar a los niños a actuar y mejorar sus circunstancias personales y sociales, así como las de sus semejantes. Este cambio en su comportamiento se activa gracias a un aumento del sentimiento de autoconfianza y del conocimiento de sus propios derechos como niños y jóvenes, así como el respeto a los derechos de los demás.

En ocho estudios que miden la confianza en sí mismos de los niños y niñas en educación primaria, que participan en Aflatoun, el 60% de ellos mostraron un aumento de la confianza en ellos mismos al final del Programa. Dos evaluaciones experimentales realizadas en Ruanda y Tayikistán, han confirmado este resultado al comprobar que los niños en Aflatoun y jóvenes en Aflateen tuvieron una significativa mayoría en autoeficacia que aquellos que estaban en el grupo de control. El rigor de este último estudio elimina la posibilidad de que este descubrimiento se deba a otra cosa diferente que no sea el Programa.

Otros cinco estudios con niños en educación primaria demostraron que el 99% de los niños que participan en el Programa Aflatoun terminaron el programa con actitudes y conocimientos positivos sobre los derechos. Otras evaluaciones más rigurosas incluyen una evaluación controlada aleatoria en Ghana con más de 5.000 niños, donde se descubrió que el añadir derechos orientados a la educación social protegía a los niños frente al trabajo infantil. Esto se debe, en parte, a la integración de lecciones sobre los peligros del trabajo infantil y el derecho de los niños a estar en la escuela y no tener que trabajar.

Aflatoun International se ha centrado en el aprendizaje a través de la acción y esto comienza a una edad muy temprana, cuando se están formando los hábitos de los niños. Estudios en cuatro países sobre los comportamientos de los niños en la primera infancia (3-6 años) mostraron que los niños eran más propensos a pensar y actuar independientemente

después del Programa dedicado a la primera infancia, Aflatot. Mejoraron su autoconocimiento, controlaban sus emociones de manera más sana y eran capaces de identificar las emociones de otros niños y de los adultos y ajustarlas acorde con su comportamiento. Además, eran más capaces de promover y mantener relaciones mutuas y positivas con los demás.

Resultados financieros

Aflatoun International trabajó recientemente con un académico externo para producir la primera revisión sistemática que examinase la efectividad de la educación financiera para niños y jóvenes. Esta investigación analizó todas las rigurosas investigaciones que existían sobre el tema a nivel mundial, examinó el impacto total de las intervenciones de educación financiera y examinó las diferencias entre los programas.

Entre todos los estudios identificados, Aflatoun era el único Programa que había sido probado rigurosamente en más de un país, y era el Programa más efectivo para cambiar los patrones de comportamiento financiero de los niños para que ahorrasen para su propio futuro. El impacto en el comportamiento de ahorro de los niños y niñas participantes de Aflatoun era aproximadamente tres veces más alto que los otros programas juntos. La tercera edición del currículo ha demostrado incluso una mayor efectividad en las evaluaciones experimentales llevadas a cabo recientemente en Ruanda.

El Programa ha mostrado también el impacto positivo en las actitudes financieras de los niños y niñas. Se han visto cambios positivos en las actitudes financieras de ellos y ellas en las evaluaciones experimentales en Ghana, Uganda, Ruanda y Tayikistán. Solo estos cuatro estudios incluían a más de 10.000 niños. La evidencia no experimental confirma el poder de la combinación de la educación social y financiera para cambiar el comportamiento, el conocimiento y las actitudes financieras de los niños y jóvenes.

Ocho estudios no experimentales evaluaron el impacto del Programa Aflatoun en la escuela primaria en el comportamiento financiero y otros cuatro buscaron un cambio de actitud. El 68% de los niños ahorraban al final del programa. Esto es significativo más que el porcentaje de adultos que ahorraron en el mundo según la encuesta del Índice Financiero del Banco Mundial de 2011.

Este cambio en el comportamiento se debe, en parte, a las actitudes positivas hacia el ahorro que también se identificaron al final del Programa, con el 91% de los niños con actitudes positivas hacia el ahorro después de haber participado en la educación social y financiera.

Resultados educativos

Para que cualquier currículo o programa educativo sea efectivo tiene que darse de manera efectiva. Por ello la formación de los docentes es una de las partes más importantes del trabajo de Aflatoun, para asegurar que los maestros están equipados con la formación práctica en técnicas de enseñanza centradas en el niño y saber cómo aplicarla a la educación social y financiera.

Una rigurosa evaluación de la formación de los docentes de Aflatoun International observó el uso que los docentes hacían de la pedagogía participativa en sus clases un año después de la formación. Se vio que los docentes formados por Aflatoun International estaban más dispuestos a utilizar la enseñanza participativa en clase, y que se sentían seguros de utilizar los métodos de aprendizaje activo. Como resultado de esto, los estudiantes son más propensos a estar activos en las clases. Todos estos impactos fueron grandes y estadísticamente significativos.

Conclusiones

Una de las fortalezas clave del Programa de Aflatoun International es la decisión de centrar la educación en el cambio, en el comportamiento y en el aprendizaje a través de la acción desde una edad temprana, en la que los hábitos de los niños y niñas se están formando. Este enfoque en la edad temprana está en línea con otra investigación sobre las intervenciones tempranas, incluyendo el trabajo del Nobel de Economía James Heckman.

El currículo de educación social y financiera de Aflatoun International está construido en el principio que la vida personal, social y económica de cada individuo está interconectada y debe ser enseñada de manera holística para permitir que los niños, niñas y jóvenes logren sus objetivos. Esta combinación ha probado ser esencial para el éxito de sus programas (Aflatoun International, 2016).

Aflatoun International tiene un potencial enorme. Basados en la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño, y en las fortalezas fundamentales, el concepto de educación social y financiera para la infancia, los planes de estudios de alta calidad, la red

de socios exclusiva y el innovador modelo de franquicia social, Aflatoun Internacional tiene un papel esencial que jugar para alcanzar los diferentes Objetivos de Desarrollo Sostenible.

Referencias

- Aflatoun International. (2005). *Manual de monitoreo y evaluación*. Ámsterdam.
- Aflatoun International. (2016). *Investigación y Resultados Globales*. Amsterdam.
- Aflatoun International. (2018). *Manual del socio*. Amsterdam.
- Aflatoun International. (2020). *Covid-19 Impact & Response Survey: Summary of Findings*. Amsterdam.
- Aflatoun International. (2021). *Annual Report 2020: empowering children and youth with life skills, financial and entrepreneurship education in times of crisis*.
- Comisión Intersectorial para la Educación Económica y Financiera (Cieef). (2017). *Estrategia Nacional de Educación Económica y Financiera de Colombia* (Eneef). Bogotá.
- Dewey, J. (1970). *Democracia y Educación*. Buenos Aires: Losada.
- Consejo Nacional de Política Económica y Social. (2020). Documento Conpes 4005. Política Nacional de Inclusión y Educación Económica y Financiera.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI. [ISBN 9682320690.]
- García, N. (2012). El impacto de la educación económica y financiera en los jóvenes: el caso de finanzas para el cambio. *Borradores de Economía*, N°. 687. Bogotá: Banco de la República de Colombia.
- García, N.; Grifoni, A.; López, J.; Mejía, D. (2013). La educación financiera en América Latina y el Caribe: situación actual y perspectivas. *Serie Políticas Públicas y Transformación Productiva*. Banco de desarrollo de América Latina
- Ministerio de Hacienda y Crédito Público - Ministerio de Educación - Banco de la República Superintendencia Financiera de Colombia-Fondo de Garantías de Instituciones Financieras- Fondo de Garantías de Entidades Cooperativas y Autorregulador del Mercado de Valores. (2010). *Estrategia nacional de educación económica y financiera. Una propuesta para su implementación en Colombia*. Documento preliminar. Disponible en <https://www.supernanciera.gov.co/SFCant/ConsumidorFinanciero/estratenaledufinanciera012011.pdf>

“La educación para la vida en tiempos emergentes; Retos y aprendizaje durante la covid-19”
ISBN: 978-958-52677-5-6

Ocde/CAF. (2020). *Estrategias nacionales de inclusión y educación financiera en América Latina y el Caribe: retos de implementación.*

Ocde. (2005). *Financial Education and Saving for Retirement.* Paris.

Piaget, J. (1969 [1936]). *El nacimiento de la inteligencia en el niño.* Madrid: Aguilar.

Unicef. (2013). *Educación social y financiera para la infancia: Manual de escuelas amigas de la infancia.*

Estrategias curriculares para promover actividades de aprendizaje autónomo en la interacción social de los estudiantes universitarios de UNISANGIL, Colombia

Beatriz Toloza Suárez¹⁶

El aprendizaje autónomo es un factor de éxito en el proceso educativo y una competencia a ser expresamente considerada y aprendida, por cuanto incide en el conjunto de la formación personal del estudiante (Rué 2009). En la Fundación Universitaria de San Gil, Unisangil, en su Proyecto Educativo Institucional, PEI, 2018, y en sus Lineamientos Curriculares (2015), usa el término aprendizaje autónomo, el cual lo define como “la gestión de aprendizaje que hace el estudiante en individual o colectivo en espacios adicionales al acompañamiento docente, sea dentro de la institución universitaria o en otros espacios físicos y virtuales, generalmente con orientación previa del docente” (p. 16).

En Colombia, país del cual hace parte UNISANGIL, en la normatividad expedida por el Ministerio de Educación Nacional en vigencia, Decreto 1075 de 2015, único reglamentario para la educación, y el Decreto 1330 de 2019, que sustituye del anterior Decreto, el Capítulo 2, relacionado con los conceptos y regulación del registro calificado para la calidad de los programas de educación superior, no se refieren ni definen expresamente el *aprendizaje autónomo del estudiante*, pero sí *el trabajo independiente* como componente clave en la organización de los créditos académicos y, además, compromete al programa académico a que establezca mecanismos y estrategias de articulación de los profesores y estudiantes con la dinámica social, productiva, creativa y cultural en su contexto, para alcanzar los resultados de aprendizaje y la formación profesional de calidad.

¹⁶ Licenciada en Ciencias Sociales y Económicas, Especialista en Investigación Educativa, Maestría en Educación Superior Btoloza@Unisangil.Edu.Co.

Ante el interés de explorar más la oportunidad de promover el aprendizaje autónomo de los estudiantes en UNISANGIL, con una apuesta conceptual y práctica, que mantenga coherencia con las condiciones de calidad que exige el MEN, en los programas académicos y con los propios lineamientos institucionales, se realizó esta investigación cualitativa, exploratoria, con técnicas de observación, entrevista semiestructurada y análisis de contenido, y la participación de una muestra intencionada de 32 personas de 4 comités curriculares.

El objetivo general estuvo centrado en caracterizar estrategias curriculares para promover el aprendizaje autónomo de los estudiantes desde los primeros semestres de aprendizaje y buscando intencionalmente actividades de aprendizaje en los ambientes externos al aula, para que el estudiante pueda aprovechar al máximo el tiempo de interacción social y, tanto ellos como los docentes encuentren formas de dar la valoración a ese trabajo autónomo, calculado para desarrollar sus créditos académicos en cada asignatura y en el total de su proceso de formación logrando no solo la titulación, sino la continuidad de la competencia de aprender por sí mismo a lo largo de la vida.

En los resultados de la investigación se afirma con Rué (2009), que para que una competencia de este perfil, como es la referida como aprendizaje autónomo de los estudiantes, pueda desarrollarse y ejercitarse debidamente deben conjugarse determinadas condiciones, herramientas y recursos (Rué, 2009). Las instituciones educativas, con base en la gestión curricular, tienen la oportunidad de promover acciones en la interacción social, que ayuden a la construcción y potenciación del aprendizaje autónomo (Monereo y Castelló, 1997), lo que hace conveniente dar continuidad a procesos de actualización curricular con apoyo en la investigación.

De ahí que son producto de la investigación la categorización de campos estratégicos que involucran directamente contenidos y competencias genéricas y específicas; los cuales se expresan con mayor cobertura y flexibilidad para propiciar la autorregulación del estudiante. Sobresalen actividades categorizadas por la investigadora con el nombre de *Estrategias inmersivas y estrategias de gestión y emprendimiento* que no solo hablan de participación en proyectos concretos, sino del aprovechamiento de lo cotidiano como diligencias, trámites familiares, personales o empresariales, donde pueden sistematizar, de manera sencilla, aprendizajes y estos se valoren en sus intervenciones en el proceso

evaluativo. Por otra parte, surgen *estrategias de innovación* que enfatizan en la intencionalidad de la participación de más estudiantes desde los primeros semestres, con la observación, el descubrimiento, reconocimiento y proyección de talentos, así como el conocimiento del territorio y sus particularidades en relación con el conocimiento global; y de manera significativa, resaltan actividades relacionadas con el ocio y la recreación, como parte integral del aprendizaje y el proceso de formación.

Sobresale, en las conclusiones, la oportunidad curricular de promover proyectos y de caracterizar estrategias más abiertos, en los que la uniformidad y los modelos estandarizados abran más espacios para hacer transformaciones desde prácticas sencillas donde el currículo se concreta, en este caso en los mismos estudiantes, con un voto de confianza y apoyo a su creatividad y toma de decisiones argumentadas que los motive a aprendizajes más profundos y con sentido. De ahí se desprende otra conclusión relacionada con la apertura necesaria en planes de estudio y sobre todo en el diseño del micro currículo liderado por el docente, para valorar y evaluar estas estrategias, con criterios que reconozcan y evidencien lo que los estudiantes aprenden por cuenta propia, en un ambiente de motivación y pertinencia. Este trabajo ha utilizado hasta ahora los datos para caracterizar unas estrategias curriculares con una relevancia práctica de contribuir a la promoción del aprendizaje autónomo, no obstante, hay una cantidad de información recolectada, sugerida para dar continuidad con más investigación, que permita llegar a una construcción teórica de un modelo de estrategias para el aprendizaje autónomo de estudiantes universitarios en su interacción social.

La Fundación Universitaria de San Gil, UNISANGIL, en su Proyecto Educativo Institucional, PEI, 2018, y en los documentos de lineamientos curriculares UNISANGIL 2015, entre otros documentos rectores, así como en el acatamiento a la normatividad vigente para la educación superior en Colombia, decretos 1075 de 2015 y 1330 de 2019, del Ministerio de Educación Nacional, asume el diseño de sus planes de estudio con el sistema de créditos académicos, cuantificando y describiendo el trabajo de los estudiantes con acompañamiento docente y el trabajo independiente. Adicionalmente UNISANGIL usa con frecuencia el término aprendizaje autónomo, el cual lo define como “la gestión de aprendizaje que hace el estudiante en individual o colectivo en espacios adicionales al acompañamiento docente, sea dentro de la institución universitaria o en otros espacios físicos y virtuales,

generalmente con orientación previa del docente” (Lineamientos curriculares UNISANGIL, 2015, p. 16).

Lo anterior abre puertas para explorar un enfoque de desarrollo conceptual y práctico del aprendizaje autónomo desde los primeros semestres, apropiando y profundizando aprendizajes de tal manera que no se manifieste como una obligación complementaria, sino parte integral del proceso y de la responsabilidad del estudiante, apoyado en gestiones curriculares. En términos de Rué (2009) el aprendizaje autónomo es, a la vez, una competencia que, al ser aprendida, se convierte en un factor de éxito para el estudiante y de calidad para el proceso educativo.

Adicionalmente, también en otras orientaciones educativas del PEI, UNISANGIL insiste en el aprovechamiento de las relaciones e interacción de la educación superior con los sectores externos, asociado con la calidad, la pertinencia, la integralidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje, la transferencia, el intercambio y la apropiación social del conocimiento. Y, de nuevo, citando a Rué (2009) se puede decir que “la formación universitaria, (...) difícilmente puede seguir siendo considerada al margen de las redes socioproductivas que dan sentido a la noción de *lo local*, entendido como aquel conjunto de oportunidades que una institución puede aglutinar a su alrededor y que le permiten el desarrollo de la mejor formación posible de sus alumnos” (p. 28).

Indagando y observando previamente a esta investigación sobre las actividades y relaciones de aprendizaje con el sector externo, se evidencia que UNISANGIL sí reconoce y valora intencionadamente *las prácticas obligatorias, las pasantías académicas, los núcleos integradores, los semilleros y proyectos de investigación*, con algunos protocolos que responden al trabajo independiente, pero la mayoría son realizados en los últimos semestres académicos, altamente dirigidas por los docentes y solo se reconocen con las instituciones donde se ha formalizado convenio.

Con base en lo anterior, y aprovechando el entorno que tiene a la mano UNISANGIL en el mapa social, productivo y cultural territorial, se caracterizaron algunas estrategias curriculares con actividades de aprendizaje autónomo provenientes de la interacción social de los estudiantes; diferentes actores de la comunidad enunciaron actividades de aprendizaje posibles en la interacción social de los estudiantes (entornos familiares, sociales, productivos y culturales) y en el análisis de contenido de estos aportes se fueron configurando como

estrategias que, al proponerlas en la articulación y gestión de los lineamientos universitarios, sirvan de manera práctica para promover de manera más eficaz el aprendizaje autónomo del estudiante y, por tanto, la calidad del proceso de formación y el cumplimiento del sistema de créditos académicos en UNISANGIL.

Esta es una investigación en curso, pero ya presenta parcialmente resultados y conclusiones.

Marco teórico

El marco teórico conceptual está centrado en tres ejes: 1. El aprendizaje autónomo de los estudiantes universitarios, 2. Las estrategias curriculares, 3. La interacción social. A continuación, se exponen cada uno de los ejes a partir de diferentes derroteros teóricos.

El aprendizaje autónomo de los estudiantes universitarios, como factor de éxito en el proceso formativo, es un reto que lleva a valorar la autonomía en el proceso educativo (Kant citado por Rué, 2009) afirma que “Aquello que se aprende más sólidamente y que se recuerda mejor, es aquello que se aprende de alguna manera, por sí mismo” (p. 74). Así mismo, Habermas (1994) habla de necesidades e intereses que motivan al sujeto a adquirir nuevos saberes, y esto lo pueden llevar a un pensamiento reflexivo y autónomo. Dicho conocimiento se constituye de tres intereses: técnico, práctico y emancipatorio, y en ellos se decide qué es lo que necesita aprender. Paulo Freire (2008) parte de que enseñar exige respeto a la autonomía y a los saberes del educando y el aprendizaje autónomo es un desafío a los estudiantes para que asuman el acto de conocer. Las transformaciones en los modelos de sociedad actual, entre ellos los relacionados con el conocimiento, la explosión de las tecnologías de la información y la comunicación (Torrente, 2002), la modernidad líquida, sociedad individualizada (Bauman, 2006), la sociedad del riesgo global y de la incertidumbre fabricada (Beck, 1988 y 2000), citados todos por Rué (2009) retan a la educación como componente fundamental, así como las múltiples problemáticas globales, políticas y económicas, ambientales, la sostenibilidad, las inequidades, las necesidades de salubridad a gran escala, entre otras, dando alertas constantes al mundo en el que los estudiantes deben vivir, tomar decisiones y desenvolverse. El modelo social y cultural y la realidad emergente originan y concretan las necesidades de enseñar y de aprender (Rué, 2009).

Para asumir un concepto de aprendizaje autónomo que permita el análisis y la búsqueda de estrategias para promoverlo en los entornos de la interacción social, se revisaron varios

autores entre ellos: Manrique, citado por Martín (2011) quien considera la autonomía del aprendizaje como una *facultad* al igual que Monereo y Castelló (1997) y en tanto esta requiere ser construida, es decir, que no nace con los sujetos. Dicen Monereo y Castelló que la institucionalidad educativa tiene, entre sus tareas, encaminar métodos a su construcción y potenciación, con el fin de que los estudiantes puedan realizar un proceso, que para su aprendizaje es fundamental: regulación, dada en función de las metas que ellos mismos se fijen o sean fijadas con maestro o mediador, por tanto, hay espacio para regular y evaluar su forma de aprender, de manera consciente e intencionada.

Rué (2009) presenta el aprendizaje autónomo como una *competencia* a ser expresamente considerada y aprendida. “Para que una competencia de este perfil pueda desarrollarse y ejercitarse debidamente, deben conjugarse determinadas condiciones, determinados recursos y herramientas” (p. 12). Rué enfatiza en el papel que debe ejercer el espacio aula como ámbito con la interacción docente, pero entiende las oportunidades que lo local puede aportar al proceso de aprendizaje.

Aebli (2001), se centra en enfatizar que cuando el estudiante desarrolla la facultad, entonces convierte su condición de aprendizaje en una competencia, como capacidad para organizar el propio aprendizaje, lo que permitirá llevar un control de la información y el tiempo. Varios autores, entre ellos los citados Monereo y Castelló, Rué y Aebli, sin perder de referencia grandes pensadores como Vygotsky (1990), consideran que el aprendizaje autónomo es un eje principal del proceso de aprendizaje, para dar trascendencia al aprendizaje significativo y Pintrich revisado por Paustinen y Pulkkinen (2001), enfatiza en la necesidad de debilitar el modelo de cátedra de dominio docente pasando a un compromiso diferente del estudiante.

Otro elemento clave lo aporta Pozo (2000), hablando de la organización social del aprendizaje que favorece la interacción y cooperación entre los aprendices para fijar metas conjuntas y buscar en común medios para alcanzarlas. Esta relación con la organización social puede ser más amplia si se revisan otras interacciones que involucran las familias, las empresas, los medios de comunicación, así como la calidad de tiempo, el trabajo y la colaboración que encuentra en esa interacción.

2. Las estrategias curriculares como constructos con los que cuenta la institucionalidad universitaria, para orientar y llevar a la práctica su gestión, son constructos que diseña o

reconoce en sus instancias pertinentes la institucionalidad universitaria para orientar y llevar a la práctica la gestión educativa y en los que, buscando la coherencia, trabaja con enfoques constructivistas. Barnnetty y Coates, citados por Rué (2009), invitan a los estudiantes a participar desde el diseño, indicando ya los avances de la *facultad y la competencia* del aprendizaje autónomo, no solo en la interacción en el aula con docentes y compañeros, sino en el resto de la vida cotidiana que les ofrece oportunidades de aprendizaje tal vez no vistas o no reconocidas en la gestión del currículo.

Una estrategia necesita una finalidad adaptada a los contextos, personas y establece roles, características, tipos de relación, modo de aplicación. El contexto se convierte en el elemento más sustantivo y esencial de la estrategia frente a otros conceptos mediadores (método, procedimiento, técnica, etc.), convirtiéndose en referente de partida, de proceso y de llegada. Para que sea estrategia curricular debe contar con criterios, entre ellos la manera cómo afecta y orienta los diseños de los programas académicos y sus planeaciones genéricas y específicas, las interrelaciones con indicaciones metodológicas, la integración que mantiene de las funciones sustantivas de la educación superior (formación, investigación, extensión), la participación social en la organización del currículo, entre otros.

Enunciar y configurar abiertamente estrategias curriculares, en este caso para el aprendizaje autónomo, permitirá maniobrar campos propios de la pedagogía y de la didáctica haciendo visibles las actividades de aprendizaje como procesos de toma de decisiones (conscientes e intencionales) en los cuales el alumno elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos que necesita para cumplimentar una determinada demanda u objetivo (Tejada, 2012; Monereo, Pozo y Castelló, 1999). Las características de la situación educativa en que se produce la acción y los avances en la autorregulación va responsabilizando a los estudiantes para que continúen su proceso de aprendizaje y propongan o realicen más actividades propias, las cuales pueden ser coevaluadas, reconocidas y retroalimentadas.

3. La interacción social innovadora en el aprendizaje autónomo de los estudiantes. “La formación universitaria, (...) difícilmente puede seguir siendo considerada al margen de las redes socioproductivas que dan sentido a la noción de *lo local*, entendido como aquel conjunto de oportunidades que una institución puede aglutinar a su alrededor y que le permiten el desarrollo de la mejor formación posible de sus alumnos” (Rue, 2009, p. 28). “La interacción social responde a las acciones sociales que realizan los estudiantes mientras se

construyen a sí mismos, toman decisiones y participan de la sociedad; acciones que son orientadas por el conocimiento, valores y creencias, en las cuales es esencial el reconocimiento del otro como sujeto y de las conformaciones sociales existentes (redes, organizaciones, empresas, eventos, proyectos, etc.). La interacción social abarca acá una relación pedagógica, que puede ser visualizada como estrategia y planeada hasta cierto punto, pues sus resultados no son exactamente predecibles” (MEN, 2013, p. 20). Según Rué (2009), las interacciones sociales de naturaleza colaborativa son claves en el proceso de aprendizaje.

En los aspectos curriculares de las condiciones de calidad de los programas de educación superior (Decreto 1330 de 2019), la institución diseñará el componente de interacción el cual refiere a “a la creación y fortalecimiento de vínculos de la institución y los diversos actores en pro de la armonización del programa con los contextos locales, regionales y globales; así como, al desarrollo de habilidades en estudiantes y profesores para interrelacionarse” (Artículo 2.5.3.2.3.2.4). Por tanto, le está exigiendo al programa académico que establezca los mecanismos y las estrategias, para lograr la articulación de los profesores y estudiantes con la dinámica social, productiva, creativa y cultural en su contexto.

La interacción como proceso social (Rizo, 2007), permite que el estudiante reciba el contenido que le ofrece el medio interactuando con los otros y con el poder de construir el propio aprendizaje. Según Shwav y Shea (2005) todo aprendizaje está situado en la práctica y toda práctica es social, luego hay aprendizaje situado que propicia desarrollar autonomía con la elección de los recursos en función del contexto. “En esas nuevas relaciones los individuos deben redefinir su contexto de acción en circunstancias de inseguridad construidas, bajo formas y estrategias de modernización reflexionada y el aprendizaje autónomo se perfila como fuente esencial de productividad, las personas deben disponerse para aprender, ese es su primer trabajo productivo, la auto aplicación del conocimiento” (Rué, 2009, p. 19). “Todos los recursos que los estudiantes logren encontrar en el entorno se convierten en ‘capital cultural’ y pueden ser recursos relacionales, de apoyo, estratégicos, de acceso y gestión de la información, del tipo de la información a la que se pueda acceder, etc.” (Bordieu citado por Rué 2009, p. 47).

Metodología

Cualitativa, para aprovechar la riqueza de los hallazgos con base en la participación de una representación amplia de una comunidad universitaria. Las técnicas empleadas para la obtención de la información fueron la observación directa, la entrevista semiestructurada y el análisis de contenido. El universo poblacional fue la comunidad de las cuatro facultades académicas de UNISANGIL y para el muestreo se reconoce por cuotas e intencional, en este caso con los criterios de proporcionalidad y designación democrática que cumple la conformación del Comité Curricular.

La observación empezó registrando información de documentos, hechos y comentarios, captando diferentes puntos de vista. Para la técnica de entrevista semiestructurada, se realizó un ejercicio preliminar de conceptualización y categorización con base en los resultados de la observación y en los intereses propios del objeto de estudio. Corbeta (2007) orienta la formulación de las preguntas abiertas, pero definidas previamente y planteadas de igual forma para todos los participantes y en el mismo orden, no obstante, los entrevistados contestan con libertad, como deseen. El modelo de comunicación respondió principalmente a la información producida por cada uno de los 32 entrevistados, trabajada directamente por ellos en un documento de Google y guardada en el Drive con un código propio de la investigadora. Las respuestas fueron registradas, por rol de participante ejemplo *Est3*, referido al estudiante representante en el Comité Curricular de la facultad académica señalada con el número 3. Después se realizó en el Drive la lectura del contenido y un proceso de reelaboración y reducción de datos, donde se fortaleció la codificación y categorización de las actividades, de acuerdo con una recurrencia de coincidencias y dando importancia al contenido manifiesto, sin desconocer los contenidos latentes, de comprensión intersubjetiva producto de los ambientes, simbologías e interacción y roles de participantes. Para esta parte del trabajo se recibieron orientaciones conceptuales y metodológicas de Cáceres (2003), citando principalmente a Mayrin (2000) y Glaser y Strauss (1999) y también Osses, Sánchez e Ibáñez (2006).

Para garantizar la calidad y validez del diseño de la investigación cualitativa, se propiciaron las condiciones éticas, autorizaciones requeridas y se sumieron criterios de credibilidad, transferibilidad, con base en Valles (1997).

Resultados y discusión

En un primer momento, en lo que se refiere a la situación actual de los estudiantes en su gestión del aprendizaje autónomo y en el cumplimiento de tiempos requeridos para alcanzar, a través de los créditos académicos, los objetivos de su formación, los ítems síntesis de la percepción sobresalientes son:

- No obstante, UNISANGIL desarrolla con responsabilidad actividades de alta significación para promover el aprendizaje autónomo como son las *prácticas obligatorias, las pasantías académicas, los núcleos integradores, los semilleros y proyectos de investigación*. En especial en los últimos semestres, todavía para los estudiantes y docentes no hay un concepto y una práctica significativa de aprendizaje autónomo; se entiende más el trabajo independiente que ocurre si lo manda u orienta el docente como tarea y lo reconoce como “nota numérica”.
- El entorno puede posibilitar el aprendizaje autónomo, pero no se reconoce y, como trabajamos actualmente, algunos estudiantes no cumplen siquiera el número de horas con acompañamiento docente, requeridas por el sistema educativo para lograr el aprendizaje.
- El esfuerzo de algunos estudiantes es alto y hay ejemplos de dedicación autónoma.
- El estudiante no está motivado para realizar el aprendizaje autónomo.
- El estudiante no sabe manejar los tiempos para el logro del aprendizaje y le falta disciplina.

Posteriormente, los participantes aportaron una generosa enunciación de posibles actividades que se pudieran aprovechar para promover el aprendizaje autónomo bajo una mirada más amplia, sobre todo para desarrollarla como facultad y competencia, aprovechando la interacción social. Uno de los entrevistados en su rol de representante de Extensión Universitaria Ex.4, sintetizó la propuesta del aprendizaje autónomo en la interacción social así: “... conectar los nuevos saberes con la vida cotidiana de quienes están en el proceso formativo. La familia, el trabajo, las organizaciones sociales, las instituciones del Estado son escenarios de vida que deben ser considerados por las universidades. La responsabilidad de la universidad es conectar la ciencia con la vida cotidiana. Toda ciencia, en general, es una respuesta a algún problema humano. Los conocimientos que no tienen en

cuenta la realidad carecen de sentido. Por eso, las teorías y los desarrollos tecnológicos que pasan por las aulas deben estar conectados con las dinámicas sociales”.

Para efectos de la categorización y análisis se identificaron las actividades de aprendizaje autónomo, en los siguientes espacios: en la familia, barrio o vecindario, donde el estudiante labora formalmente, donde labora informalmente; en las empresas y organizaciones sociales y de servicios, incluido salud y sector educativo y cultural; en los espacios públicos, calles y parques; otros, porque en cada una de ellos una situación emergente puede convertirse en determinado momento en una situación de aprendizaje. Ya en el proceso de reelaboración y reducción de datos, algunas actividades se dejaron explícitas de acuerdo con esos entornos y otras, dada la recurrencia, se generalizaron. Este trabajo minucioso se encuentra en un anexo de consulta para la continuidad del trabajo investigativo con los datos, en esta y otras investigaciones.

A continuación, se presentan en el cuadro No. 1 con los principales campos estratégicos, estrategias y actividades categorizadas.

Tabla 1. Campos estratégicos, EAA+I y AAA.

Campo estratégico	Estrategias para aprendizaje autónomo en la interacción social EAA+I	Actividades de aprendizaje autónomo AAA
Estrategias curriculares que involucran directamente contenidos y competencias, tanto genéricas como específicas de programas académicos, áreas, asignaturas, centradas en los currículos aprobados para cada programa	Estrategia de formación en competencias genéricas, de pensamiento lógico, de ciudadanía, trabajo en equipo y habilidades comunicativas.	Conversatorios formales e informales, formulación de preguntas y vocerías, comunicación con actores sociales, presencia y recepción activa en medios de comunicación y redes sociales, visitas guiadas o informales.
	Estrategia de contenidos, competencias y metodologías específicas de profesiones, áreas y asignaturas.	Las actividades son sugeridas por los estudiantes o docentes de acuerdo con la guía de cátedra conocida con anterioridad o actividades aportadas en el momento casual que se presenta la oportunidad de enlazar con los temas.
	Estrategia de investigación de las asignaturas.	Las oportunidades que da el planteamiento de sencillas propuestas de investigación o de intervención que se pueden volver cotidianas a través de la cuales se analiza el entorno, se evalúa a los dirigentes y se aprende a coexistir y

		se puede medir la participación de la comunidad.
	Estrategias inmersivas.	De ejercicios, prácticas, experiencias, voluntariados, participaciones activas y ofrecer a la comunidad capacitaciones, desde los primeros semestres académicos y según el grado de responsabilidad profesional permitida, valorando esas intervenciones en el proceso evaluativo de asignaturas o módulos.
Estrategias curriculares con amplio espectro de flexibilidad e innovación.	Estrategia de observación y evidencia de problemáticas (salud, jurídicos, medio ambiente, empresariales, contables, ciudadanas).	Usando la observación dirigida o informal, los textos narrativos y los registros audiovisuales. Observación directa para iniciar procesos de conocimiento previo, correlación o investigación. Organización de observatorios y redes de información local.
	Estrategia de reconocimiento del ejemplo de personas y organizaciones. Los vecindarios, las familias, las empresas, los espacios públicos, las tecnologías que existen, las personas en el diario vivir son, en sí mismas, el ejemplo real, para confrontar los conocimientos teóricos y los desarrollos profesionales.	En estos ambientes se conocen las personas que suman conocimientos y experiencias, lo que se convierte en una oportunidad escuchando activamente, preguntando y en lo posible haciendo labores con ellos e identificando las motivaciones por las cuales aprenden cada día más. El ejemplo es para seguir o para empezar a confrontarlo y generar cambios, pero con una revisión crítica y responsable.
	Conocimiento del territorio y sus particularidades que implican historia, vivencias valiosas y un patrimonio cultural que aproxima a las realidades de las regiones desde todos los campos, en especial desde las organizaciones sociales, cooperativas, empresariales, turísticas.	Conocer lo más posible su región física y sociológica con el mayor número de información y de experiencias reales. Desde las primeras salidas o visitas a sus municipios, barrios y veredas de influencia tienen herramientas para dominar conocimiento del paisaje local. Rol observador y en lo posible pertenecer a observatorios regionales de desarrollo, lo que permite al estudiante ser parte de la socio-construcción de conocimiento. Identificar necesidades, formas de organización de la localidad,

		las maneras de resolver problemas y cuestionarse cómo mejorar y proyectar el desarrollo le da un gran bagaje y propiedad a la hora de relacionarse con otros entornos. Es clave el reconocimiento a partir de alternativas como el ocio creativo y el aprendizaje en parques, calles y senderos (caminatas) y espacios públicos, etc. Los resultados serán más placenteros, y transferible la información para demostrar aprendizaje.
	De gestión y emprendimiento con el reconocimiento de oportunidades laborales, empresariales y de desarrollo local.	Participación en convocatorias; aprovechamiento de las gestiones cotidianas, diligencias, trámites familiares, personales o empresariales. Laboratorios socioproductivos y culturales de aprendizaje, participación en agendas.

Fuente. Elaboración propia.

Estas actividades estratégicas propuestas por los participantes están complementadas, con aportes dados para la gestión curricular destacando en el cuadro 2, los recursos didácticos para el aprendizaje autónomo de los estudiantes, las formas de registro y sistematización, la evaluación y el reconocimiento y la integralidad del currículo, áreas de conocimiento y temáticas, con los aportes innovadores de los estudiantes logrados en su avance del aprendizaje autónomo como *Facultad y competencia*.

Tabla 2. Aportes a la gestión curricular de las estrategias para promover el aprendizaje autónomo de los estudiantes en la interacción social EAA+I.

Recursos didácticos para AA de los estudiantes	Formas de registro y sistematización	Evaluación y justo reconocimiento	Currículo y áreas de conocimiento y temáticas
Construir por parte de estudiantes y docentes herramientas sencillas con criterios intencionales de aprendizaje entre ellos que permitan el control de los	Para lograr proceso cognitivo, escribir textos, informes, relatos, diseñar Apps, tener grupos de WhatsApp, <i>blogs</i> , canales de Youtube u otros recursos de redes	El análisis reconoce como clave para el éxito de la promoción del trabajo autónomo las formas de evaluación y justo reconocimiento, autorregulación metacognición,	Actividades para elaborar conocimiento propio, lo que exige profundización y metodologías de investigación, así como priorizar aprendizajes

<p>recursos: Guías informales del estudiante, Guías de observación básica preparada con docentes, Banco de preguntas clave, mapas conceptuales, diagramas, reportes narrados, Guía de análisis de aprendizajes, entre otros. La creatividad cuenta.</p>	<p>sociales y la misma Plataforma Ágora de la institución, que les permite a los estudiantes y docentes subir información en cualquier momento.</p>	<p>autoevaluación, lo que significa entre otras considerar el volumen de trabajo y de tiempo que requieren esas actividades. Dar valor evaluativo dentro de los porcentajes del crédito académico a la experiencia y al aprendizaje adquirido de manera autónoma.</p>	<p>relacionados con competencias genéricas (razonamiento cuantitativo, pensamiento crítico, competencias ciudadanas, resolución de problemas, organización de información, adaptación de la persona a diversos contextos comunicativos, trabajo en equipo e interacción más constante del estudiante con contenidos directamente o con mediaciones.</p>
---	---	---	---

Conclusiones

En la primera reflexión de los participantes primó el aspecto negativo de la caracterización de los estudiantes ligado a las debilidades por desmotivaciones, débil conocimiento de lo que significa el aprendizaje autónomo, falta de tiempo o mal manejo del mismo por parte de los estudiantes y lo difícil de hacer un reconocimiento evaluativo de aportes que hagan los estudiantes desde fuera del aula, las pocas actividades académicas intencionadas para el aprendizaje autónomo, las debilidades en la capacitación, concepciones y actitudes de los docentes, las formas de evaluar, aportes de alta recurrencia sumado a un ambiente de desconfianza e incredulidad cuando se trata de lo que no está totalmente controlado por una pauta evaluativa clásica.

Pero con base en lo anterior, y al preguntar sobre las oportunidades de aprendizaje autónomo en la interacción social, se produjo una generosa información de posibles actividades que permitirían potenciar el aprendizaje concluyendo que, en general, es un cambio de paradigma y que es posible reconocer el aprendizaje en diversos escenarios, lo

que exigen cambios de parte de los diferentes actores, ya sea por medio del aprendizaje, de modificar procedimientos y en la valoración que se diseñe en los micro currículos de cada asignatura y conjunto del plan de estudios.

Los docentes y estudiantes, junto con actores del sector externo, de manera aliada pueden ser motor de dicho aprendizaje, como seres capaces de aprender a hacerlo, aprender a enseñar y aprender a reconocer situaciones y opciones de aprendizaje, aun en ambientes que aparentemente no se relacionan con el objeto de estudio formal.

Las campos estratégicos, las estrategias curriculares y las actividades de aprendizaje autónomo, son una misma intencionalidad, apoyadas por gestiones como recursos didácticos para el aprendizaje autónomo, formas de registro y sistematización, apertura de currículos y áreas de conocimiento, pero ante todo prima en la conclusión que una clave del éxito del desarrollo más flexible y continuo desde los primeros semestres, con esas estrategias en la interacción social, es el reconocimiento y una evaluación con criterios sencillos y aplicables, que motive a todos, en especial a los estudiantes a aprovechar cuanta oportunidad sea posible para correlacionarla con el proceso de formación que está viviendo, sea en contenidos como en competencias genéricas y específicas.

La oferta de estrategias ofrecida por este grupo de 32 participantes, pertenecientes a 4 comités curriculares, con una equilibrada participación de estudiantes, docentes, directivos, representantes de los comités de investigación, de los comités de extensión y del sector externo, abrió puertas a más estrategias: unas categorizadas en la investigación como inmersivas, de gestión y emprendimiento, de innovación, de reconocimiento de talentos, conocimiento del territorio, de ocio y recreación, sumadas a las ya más practicadas de formación de competencias genéricas y de competencias específicas de las profesiones, de prácticas y semilleros de investigación, que permiten insistir en el amplio espectro de posibilidades que tiene la educación superior, y en particular UNISANGIL, para fortalecer su proceso educativo con el aprendizaje autónomo de los estudiantes, entendido como una facultad y una competencia, a ser construidas y aprendidas como un factor de éxito de la educación superior y de *lo local*, “entendido como aquel conjunto de oportunidades que una institución puede aglutinar a su alrededor y que le permiten el desarrollo de la mejor formación posible de sus alumnos” (Rué, 2009, p. 28.).

La riqueza de datos producidos en esta investigación, y aún necesitados de más análisis de contenido, dejan abierto un seguimiento que puede llevar a una relevancia teórica, para construir un modelo de estrategias para el aprendizaje autónomo de estudiantes universitarios en su interacción social y en las condiciones emergentes de la vida cotidiana.

Referencias

- Aebli, H. (2000). *Factores que favorecen el aprendizaje autónomo*. Madrid: Narcea.
- Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo del contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Revista Psicoperspectivas*, vol. II. Valparaíso: U. Católica.
- Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas de la investigación social*. Madrid: Ed. Mc. Graw Hill. Interamericana de España. S.A.
- Delors, J. (1986). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional para la educación del siglo XXI. Madrid: Unesco.
- Monereo, C. (coord.) (1999). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona: Grao.
- República de Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (26/05/2015). Decreto 1075. Único reglamentario del sector educación. Disponible en <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/30019930>.
- República de Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (25/07/2019). Decreto 1330. Disponible en https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-387348_archivo_pdf.pdf
- Peláez, A. (2009). El aprendizaje autónomo y el crédito académico como respuesta al nuevo orden mundial en la educación universitaria. *Cuadernos Latinoamericanos de Administración*, vol. V, núm. 8, enero-junio, pp. 51-66. Bogotá: Universidad El Bosque.
- Pozo, J. (1996). *Aprendices y maestros: la nueva cultura del aprendizaje*. Madrid: Alianza.
- Rizo García, M. (04/2007). Interacción y comunicación en entornos educativos. *Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação, Compós*.
- Rué, J. (2007). *El aprendizaje en autonomía, posibilidades y límites*. Seminario de Pedagogía Universitaria. Universidad de Sao Paulo. Disponible en http://www.prgp.usp.br/attachments/article/640/Caderno_1_PAE.pdf

Rué, J. (2009). *El aprendizaje autónomo en educación superior*. España: Narcea, S. A. de Ediciones.

Unisangil – PEI. (s.f.). Disponible en <http://www.unisangil.edu.co/calendarios-academicos/category/1-institucional>

Unisangil. (11/08/2015). Documentos institucionales: lineamientos institucionales para competencias genéricas, enfoque de internacionalización, guía de sílabos y planeación de asignatura, documento de educación a distancia, documento de educación inclusiva, orientaciones PEP, documento de interdisciplinariedad y flexibilidad. Comité Institucional de Currículo. Acta 289 de Consejo Académico.

Valles, M. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.

Zabalza, M.A. (2004). *Guía para la planificación didáctica de la docencia universitaria en el marco del EEES* (Guía de guías).

Universidad Arturo Prat. (s.f.). Módulo enfoques y teorías de aprendizaje. Módulo teorías curriculares. Módulo diseño curricular e instruccional.

Caracterización de las prácticas docentes en El Socorro Santander durante la Covid-19

Carolina Salamanca leguizamón¹⁷

Jenny Paola Carvajal Chaparro¹⁸

Ingryd Katherine Martínez Toledo¹⁹

Javier Alberto Velasco Sarmiento²⁰

Darwin Emilio Moreno Díaz²¹

Zully Maria Niño Neira²²

Introducción

En Colombia, la emergencia sanitaria provocada por la Covid-19 exigió a los docentes a modificar en unas cuantas semanas sus formas de enseñanza, al emprender procesos de acompañamiento remoto desde el inicio de la cuarentena el 16 de marzo de 2020, con el fin de garantizar el derecho a la educación. Este repentino cambio generó múltiples cuestionamientos con relación a los procesos de enseñanza-aprendizaje frente al cómo y en qué condiciones continuar el proceso educativo.

En este contexto, las instituciones educativas abordaron diferentes metodologías generales mientras los docentes a su vez y, de acuerdo con las capacidades del momento, realizaron los ajustes que consideraron pertinentes. Ante la inminente continuidad de la enseñanza remota para la mayoría de los estudiantes durante el año 2021, se hizo necesario indagar acerca de la forma cómo se estaba desarrollando el proceso educativo con el fin de identificar en las prácticas educativas, realizadas en instituciones educativas del Socorro Santander, con relación a las metodologías, recursos, actividades, dificultades, oportunidades, fortalezas y amenazas y con ello generar una visión general de las formas de

¹⁷ Magister en Educación, docente Fundación Universitaria de San Gil, Facultad de Ciencias de la Educación y de la Salud.

¹⁸ Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Matemáticas. Universidad Libre.

¹⁹ Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales. Universidad Libre.

²⁰ Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales. Universidad Libre.

²¹ Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Naturales y Educación Infantil. Universidad Libre.

²² Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Naturales y Educación Infantil. Universidad Libre.

enseñanza-aprendizaje ante la emergencia sanitaria. Es así como se plantea la pregunta de investigación ¿Qué características tienen las prácticas docentes durante la emergencia sanitaria provocada por la Covid.19 en el municipio del Socorro Santander?

A nivel nacional, en un primer momento se asumió que las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) brindarían las herramientas y medios suficientes para enfrentar los cambios generados por el aislamiento social. Sin embargo, para muchos docentes en diferentes niveles de la educación colombiana, la transición de la clase presencial a una clase a distancia o remota ha significado diversas dificultades e inconvenientes debido a que muchos docentes tienen un conocimiento mínimo en lo que concierne a aplicación de las TIC en el contexto de las prácticas educativas tanto de forma presencial como a distancia y su conocimiento se centra en el uso de redes sociales y ofimática básica elemental (Higuera 2014). Asimismo, la efectividad de una educación remota desarrollada mediante las TIC depende del acceso a los equipos necesarios y de la conectividad que se disponga, siendo esta una gran limitante para la población estudiantil vulnerable (Banco Interamericano de Desarrollo, 2020). Adicionalmente, producto de la actual contingencia en el sector educativo, se vienen presentando efectos negativos sobre la salud a causa de la carga laboral y el estrés, así como en la gestión del tiempo para el diseño, elaboración y desarrollo de las clases y actividades (Pérez & Tufiño, 2020).

En otros contextos de Latinoamérica, como es el Paraguay, Brítez (2020) señala que el gobierno fue tomando medidas que buscaron la protección de los estudiantes en los diferentes niveles educativo, inicialmente se suspendieron las actividades académicas, para luego ir decretando medidas preventivas y de actuación para continuar con actividades escolares desde casa, utilizando para ello el lanzamiento de una plataforma virtual llamada “tu Escuela en Casa”, dicha plataforma contenía recursos digitales para docentes y estudiantes apoyados en operadores de telefonía móvil con plataformas educativas de apoyo. En el Ecuador, Pérez y Tufiño (2020), expresan la adopción del teletrabajo, como la alternativa para no interrumpir el año académico del 2020, con las dificultades propias de este proceso puesto que, en este contexto, los docentes deben distribuir su tiempo tanto para responder con sus obligaciones laborales como con las obligaciones propias de sus vidas diarias y familiares que en muchos casos incluyen hijos llevando procesos educativos remotos de forma paralela a los suyos.

Una vez realizado un acercamiento contextual de la problemática, se presenta a continuación el referente teórico conceptual de la investigación. Se asume la práctica educativa como la interacción docente- estudiante (Solé, 2002), en la que se tiene en cuenta el tipo de estudiantes, sus intereses y la metodología a emplear, el entorno social en el cual se realiza la práctica, unido a la experiencia en el aula, lo que constituye el triángulo interactivo (García, et al., 2008), por tanto, la práctica educativa se corresponde con el proceso didáctico gestionado en los ambientes de aprendizaje. Por cuanto exige:

Una planeación sistemática y organizada del proceso educativo que involucre la indagación sobre los propósitos que se buscan en el quehacer docente, el conocimiento del estudiante para definir la manera en que puede llevarse el conocimiento de manera contextualizada además de poder definir los contenidos de una manera asertiva, brindando así una (...) formación continua útil a la sociedad creciente y cambiante (Salamanca y Ramírez, 2020, p.113).

Para Becerril (2005), la práctica Docente debe ser consiente, crítica, intencional y estructurada. Consiente partiendo de la trascendencia de la labor y su fin social entendiendo las necesidades de las distintas comunidades y entornos educativos; crítica como medio para el mejoramiento constante, donde se evalúen continuamente los avances y fracasos respecto de cada método o estrategia aplicada; intencional, pues busca ser directa e intervenir en ambientes y grupos específicos y por último, estructurada, debe estar dentro de una organización acorde a las necesidades educativas, a la gestión y objetivos de las instituciones.

Para la caracterización de las prácticas docentes, en esta investigación se tiene en cuenta las variables asociadas a la organización escolar como son la naturaleza de la institución, es decir si pertenece al sector público o privado; su ubicación, si es en el sector urbano o rural; la modalidad en que se desarrolla la práctica: si el docente trabaja con varios grados al tiempo (multigrado), si es un solo grado, o por ciclos; el nivel educativo y el área o disciplina que se orienta.

Así mismo, se hace referencia a la metodología, asociada con la secuencia didáctica en la cual se desarrollan los momentos de determinación de pre saberes, motivación, desarrollo de la clase, afianzamiento; la realización de una secuencia didáctica permite, determinar los conocimientos y habilidades necesarias para ejecutar una actividad, y además invita al

estudiante a realizar la autorreflexión y autoevaluación respecto a su propio aprendizaje (Ballesteros, et al., 2005).

En la metodología también se tienen en cuenta los recursos y herramientas que permiten el proceso de enseñanza.

Asimismo, se tienen en cuenta las estrategias usadas por el docente desde su autonomía para planear su clase, teniendo en cuenta que el currículo es flexible, abierto, y cambiante según el dinamismo del curso, el saber y el contexto histórico y cultural en el que se desarrolla (Díaz y Hernández, 1999), de tal forma, las actividades que son utilizadas por los docentes en el desarrollo de sus clases son tan relevantes como las orientaciones para el trabajo independiente del estudiante el cual involucra la búsqueda de información desde diferentes fuentes ya sean personales, bibliográficas, audiovisuales o informáticas, en estas últimas se hace especial énfasis, puesto que la integración de nuevas tecnologías en el ámbito educativo, se convierten en un espacio abierto e interactivo que permite asegurar el derecho a una educación para todos (Collahuazo, 2011).

Se tiene en cuenta el rol del docente la relación del mismo con el modelo pedagógico que desarrolla, así como las formas de evaluación, por cuanto “la medición educativa está concebida, no como un proceso totalmente distinto de la enseñanza, sino más bien como una parte integral de ésta” (Tyler, 1951, p. 47, citado en Shepard, 2006, p. 11), este proceso implica la heteroevaluación como aquella valoración que es realizada por otra una persona, la autoevaluación, como el proceso mediante el cual el estudiante realiza una reflexión respecto a su proceso de aprendizaje y los resultados que ha obtenido, para de esta manera empezar a aplicar estrategias orientadas hacia la mejora (Tamayo, 2018) y la coevaluación como la evaluación entre pares. Finalmente, la evaluación debe cumplir con una finalidad según lo disponga el docente si va a ser formativa, es decir cuando se realiza durante el proceso con el fin de identificar las deficiencias y tomar decisiones en vista de una mejora; O si va a ser sumativa la cual tiene el objetivo de tiene como objetivo realizar un balance y determinar los resultados al final del proceso (Rosales, 2014)

Es así como, con el fin de dar respuesta a la pregunta de investigación se propuso como objetivo general caracterizar las prácticas docentes durante la emergencia sanitaria provocada por la Covid. 19 en el municipio del Socorro Santander, para ello se identificaron las metodologías y recursos usados durante la emergencia sanitaria provocada por la Covid. 19

para desarrollar la enseñanza remota y se determinaron los cambios generados para el desarrollo de la práctica docente en términos de las dificultades, oportunidades, fortalezas y amenazas que ha generado la emergencia sanitaria causada por la pandemia del coronavirus, desde la perspectiva de los docentes.

Metodología

Se trata de una investigación cualitativa con un componente de corte descriptivo por cuanto busca especificar propiedades, características y rasgos del fenómeno que se analiza. Para su desarrollo se cuenta con una encuesta, la recolección de la información se realizó en un solo momento con el propósito de describir las variables y analizar su incidencia e interrelación en el momento de la encuesta. (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). De forma complementaria cuenta con un diseño fenomenológico por cuanto se enfoca en las experiencias individuales subjetivas de la muestra de docentes, para lo cual se aplicó una entrevista, se hizo uso de la teoría fundamentada como un método idóneo para identificar los cambios generados para el desarrollo de la práctica docente en términos de las dificultades, oportunidades, fortalezas y amenazas que genera la emergencia sanitaria (Baptista, 2011).

Variables

Las variables de esta investigación relacionadas con el instrumento cuantitativo se presentan en la tabla 1 y la tabla 2

Tabla 1. Variables organización escolar

Variable	Indicador
Naturaleza de la institución	Oficial
	Privada
Sector de la institución	Rural
	Urbano
Modalidad	Grupos multigrado
	Grupos de un solo grado
	Ciclos
Nivel educativo	Preescolar
	Básica primaria
	Básica secundaria
	Media
Áreas	Ciencias Naturales y Educación Ambiental
	Ciencias Sociales
	Idioma extranjero inglés
	Lengua Castellana
	Matemáticas
	Educación Física

Educación artística
 Tecnología e Informática
 Educación Ética
 Educación religiosa

Fuente. Elaboración propia

Tabla 2. Variables para la caracterización de la práctica docente

Variable	Subvariable	Indicador
Metodología	Fases de las secuencias didácticas	Determinación de presaberes y motivación Desarrollo de la clase Afianzamiento
	Medios para el desarrollo de las clases	Whatsapp Correo electrónico Plataforma virtual Vídeo chat: zoom, meet, teams, etc. Llamadas telefónicas Guías físicas Visita a estudiantes Otros
Estrategias	Actividades	Lectura individual del tema (Lt) Resolución de Ejercicios (RE) Resolución de Problemas (RP) Resolución de cuestiones de Aplicación (RA) Trabajo en pequeños grupos (TPG) Trabajo con grupo grande (TGG) Elaboración de reflexión (R) Elaboración de respuestas (ER) Búsqueda de ejemplos (BE) Análisis de información (Ai) Análisis de casos reales o hipotéticos (ACrón) Análisis de datos (AD) Elaboración de informes (Ei) Elaboración de hipótesis o predicciones (Ehip) Búsqueda o consulta de información (BCI) Juegos
	Finalidad de las actividades	Indagación Iniciación de una temática Introducción de nuevos puntos de vista; Síntesis y elaboración de conclusiones Aplicación Transferencia
	Fuentes y recursos	Fuentes: Bibliográfica Personales Audiovisuales Informáticas Medio socio-natural Recursos: Apuntes Libros de texto Guía didáctica con prácticas y ejercicios.

		Profesor: Explicación en línea Vídeos elaborados por el docente Alumno Padres de familia Personas especialistas en el tema Informático Materiales multimedia (textual, gráfica, Sonidos) NO INTERACTIVOS, (Demostraciones, simulaciones, hipermedia cerrado, libros electrónicos, etc.) Materiales multimedia INTERACTIVOS (páginas Web, software educativo, simulaciones)
Rol del docente	Rol del docente	*Expone y transmite los contenidos. *Instruye acerca del material que le brinda la institución. *Asesora en el proceso de aprendizaje del alumno de forma sincrónica. *Coordina el proceso en grupo de los estudiantes. *Facilitador del aprendizaje únicamente mediante tutorías.
Evaluación	Contenido de la evaluación	Conceptos Procedimientos Actitudes
	Momento de la evaluación	Al iniciar la propuesta Durante el proceso de aprendizaje Al final de la propuesta
	Finalidad de la evaluación	Sumativa Formativa
	Tipos de evaluación	Heteroevaluación Coevaluación Autoevaluación
	Recursos para evaluar	Cuestionario o test diseñado por usted Cuestionario o test no diseñado por usted Preguntas abiertas escritas Preguntas orales Actividades de clase Actividad integradora
Organización social de la clase	Frecuencia de actividades grupales	Nula Baja Mediana Alta
	Conformación de los grupos de estudiantes	Fija (para todo el curso) Cambia durante el desarrollo

Fuente. Adaptación de Stoessel, Iturralde, Boucíguez & Rocha (2014).

La población objeto de estudio consistió en los 230 docentes de las 14 instituciones educativas del municipio del Socorro quienes aceptaron participar en el estudio (Instituciones Educativas del Municipio del Socorro, 2020). El tipo de muestreo fue no probabilístico por conveniencia, este tipo de muestreo se seleccionó debido a que los rectores de dos instituciones manifestaron su intención de no participar en el estudio, entre estas la institución

con mayor cantidad de docentes del municipio, así mismo, debido a la pandemia una de las instituciones educativas dejó de funcionar y con otras tres instituciones no fue posible establecer comunicación. De tal forma del total de docentes 77 respondieron la encuesta y 22 docentes voluntariamente respondieron la entrevista.

Técnicas e Instrumentos

La encuesta se realizó con el propósito de identificar las metodologías, estrategias, rol del docente, evaluación y organización social de la clase que realizan los docentes del municipio del Socorro diseñó a partir de los resultados del estudio: Instrumento para el análisis de la práctica docente en un contexto educativo con modalidad a distancia mediado por las TIC (Stoessel, Iturralde, Boucíguez & Rocha, 2014). El instrumento de tipo cuantitativo se diseñó con 20 ítems en los que se recolecta la información correspondiente a las variables de la tabla 2. Esta se realizó de forma virtual mediante un formulario de Microsoft forms. Para presentar los resultados de la encuesta se realizó la descripción de las variables sociodemográficos de los docentes incluidos en la base de datos mediante el análisis univariado. Las variables cualitativas son presentadas en términos de porcentajes y frecuencias, la información se muestra en forma de tablas.

La entrevista de corte cualitativo presenta como categorías a priori los cuatro ejes de la matriz DOFA, la cual permite determinar el estado de una organización (Amaya, 2004), se realizó con el propósito de identificar los cambios generados para el desarrollo de la práctica docente en términos de las debilidades, oportunidades, fortalezas y amenazas que ha generado la emergencia sanitaria en la práctica docente.

Resultados

De acuerdo con los resultados de la encuesta respecto a la organización escolar se encuentra que:

- En cuanto a la naturaleza de la institución en la que labora el docente 38 de los encuestados (50.6%) indicaron que laboran en instituciones oficiales y 39 docentes (49,4%) de los encuestados laboran en instituciones privadas.
- 55 docentes (71,4%) laboran en instituciones ubicadas en la zona urbana y 22 docentes (28,6%) laboran en instituciones ubicadas en la zona rural.

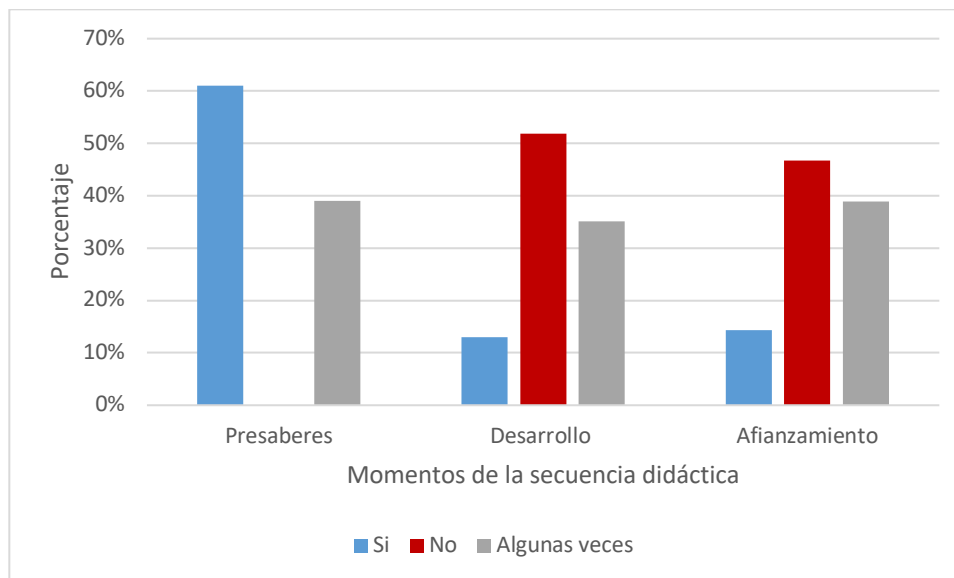
- Con relación a la modalidad en la que enseña cada docente se encontró que 49 docentes (63,3%) enseñan en grupos de un solo grado, 23 de los docentes encuestados (29,9%) enseñan en grupos multigrado correspondientes a modelos flexibles, 4 docentes (5,2%) enseñan en una modalidad por ciclos y 1 docente (1,2%) tiene a su cargo todos los grados de primaria.

- nueve de los encuestados (11,7%) orientan clases en el nivel de preescolar, 25 docentes (32,4%) están en básica primaria, en básica secundaria hay 30 docentes (39%) y en la media enseñan 13 docentes (16,9%).

- 34 docentes (44,1%) orientan todas las áreas, diez docentes (13%) orientan la asignatura de Ciencias Sociales, siete docentes (9,1%) orientan la asignatura de Lengua Castellana, siete (9,1%) orientan la asignatura de Ciencias Naturales, seis docentes (7,8%) orientan la asignatura de matemáticas, seis (7,8%) orientan la asignatura de Tecnología e Informática, dos (2,6%) orientan la asignatura de Idioma extranjero inglés, dos (2,6%) orientan la asignatura de Ética y valores, un docente (1,3%) la asignatura de Emprendimiento, un docente (1,3%) vinculado con el Proyecto lector y un docente con el énfasis técnico.

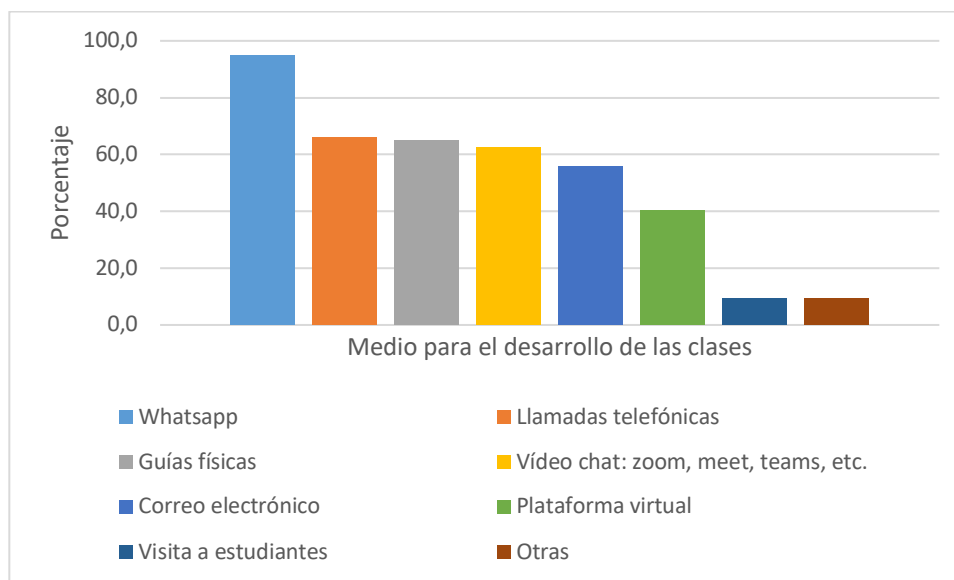
La segunda parte de la encuesta se enfocó a la caracterización de las prácticas docentes. Primero se abordó el asunto metodológico (ver figura 1), para ello se les preguntó por los momentos de la secuencia didáctica, con relación a la determinación de presaberes, 47 docentes (61,0%) si han podido desarrollar este momento de la clase frente a 30 docentes (38,9%) quienes lo ha hecho algunas veces; respecto a la calidad en el momento de desarrollo de la clases, la percepción de 40 docentes (51,9%) es que la calidad no es la misma, 27 docentes (35,1%) opinan que algunas veces se alcanza la misma calidad y para los 10 docentes (13%) restantes si ha sido posible desarrollar sus clase con la misma calidad que en la presencialidad. Finalmente, al consultarles por el momento de trabajo independiente, para 36 docentes (46,7%) este momento de afianzamiento de lo aprendido no tiene la misma calidad que la que se tuvo en la presencialidad, 30 docentes (38,9%) opina que la misma calidad de alcanzó algunas veces y 11 docentes (14,3%) considera que si se alcanza la misma calidad.

Figura 1. Calidad de los momentos de la clase en el confinamiento respecto a la normalidad



Al indagar por los medios que los docentes usan con mayor frecuencia (ver figura 2), el WhatsApp fue el medio más usado por los docentes, 73 de ellos (94,8%) hizo uso de este recurso para el desarrollo de sus clases, seguido por las llamadas telefónicas, usadas por 51 docentes (66,2%), las guías físicas las cuales fueron usadas por 50 docentes (64,9%), el vídeo chat (Zoom, Meet, Teams, etc) fue el medio usado por 48 (62,3%) de los docentes, el correo electrónico fue usado por 43 docentes (55,8%) las plataformas virtuales con un 40,38% de acogida fue usado por 31 docentes. Un mínimo de 7 docentes (9,1%) realizó visita a los estudiantes o uso otros medios diferentes para desarrollar sus clases. El 83% de los docentes ubicados en el área rural hicieron uso de las llamadas telefónicas, también resulta interesante encontrar que tanto en el sector oficial como en el privado el uso de varios medios para el desarrollo de las clases es equitativo.

Figura 2. Medio para el desarrollo de las clases en la educación remota



En cuanto a las estrategias desarrolladas por los docentes se indagó acerca de las actividades que los estudiantes realizan con mayor frecuencia y la finalidad de estas actividades como se muestra en la Figura 3.

La actividad de lectura individual del tema es usada en mayor porcentaje (43,6%) para el proceso de indagación en la iniciación de un tema, en porcentajes similares de docentes (~20%) la usan para introducir nuevos puntos de vista y para sintetizar y elaborar conclusiones.

La actividad de resolución de ejercicios es usada por un 60,3% para las aplicaciones de los temas, el 15% la usa para sintetizar y elaborar conclusiones y el 10% para introducir nuevos puntos de vista.

La actividad de resolución de problemas es usada por un 39,7% de los docentes para la aplicación de los temas vistos, el 20,5% la usa para sintetizar y elaborar conclusiones, el 17,9% para la transferencia de conocimiento y el 11,5 para introducir nuevos puntos de vista.

La actividad de resolución de cuestiones de aplicación es usada por un 29,5% de los docentes para la aplicación de los temas vistos, el 19,2% la usa para sintetizar y elaborar conclusiones, el 15,4% no la usa y en porcentajes iguales del 12,8% para la transferencia de conocimiento y para iniciación de una temática.

La actividad de trabajo en pequeños grupos cinco docentes no está siendo usada por el 44,9% de los docentes, ~15% la usan para la aplicación de los temas y para indagación en la iniciación de un tema, y un 11,5% la usan para sintetizar y elaborar conclusiones.

El trabajo con grupo grande no es usado por el 46,2% de los docentes, 11 14,1% de los docentes la usan para la indagación en la iniciación de un tema y con un porcentaje similar (~12%), la usan para introducir nuevos puntos de vista, para la usan para sintetizar y elaborar conclusiones, y como aplicación de los temas vistos en clase.

Los espacios de reflexión fueron aprovechados por un 26,9% de los docentes para sintetizar y elaborar conclusiones, el 21,8% la usan para indagación en la iniciación de un tema, un 17,9% la usan como aplicación y un 1,4% para introducir nuevos puntos de vista.

La actividad de elaboración de respuestas es usada por un 38,5% como aplicación de lo aprendido, el 28,2% la usa para sintetizar y elaborar conclusiones y cerca del 12% de los docentes la aplican en la introducción de nuevos puntos de vista y la transferencia de los aprendizajes.

La búsqueda de ejemplos es usada por el 30,8% en el momento de la aplicación, el 19,2% para la indagación en la iniciación de un tema, el 15,4% la aplica en la transferencia de los aprendizajes y con porcentajes iguales del 12,8% es usada para la introducción de nuevos puntos de vista y para la síntesis y elaboración de conclusiones.

El análisis de información lo utiliza el 32,1% de los docentes para la indagación en la iniciación de un tema, el 20,5% para la introducción de nuevos puntos de vista y con porcentajes cercanos al 15% es usada para sintetizar y elaborar conclusiones, para la aplicación y para la transferencia.

El análisis de casos reales o hipotéticos se usa en porcentajes aproximados al 20% para la indagación en la iniciación de un tema, para la aplicación y para la síntesis y elaboración de conclusiones.

En análisis de datos se usa en un 28,2% para la aplicación, el 24,4% de los docentes no lo usan y el 21,8% lo hace para la síntesis y elaboración de conclusiones.

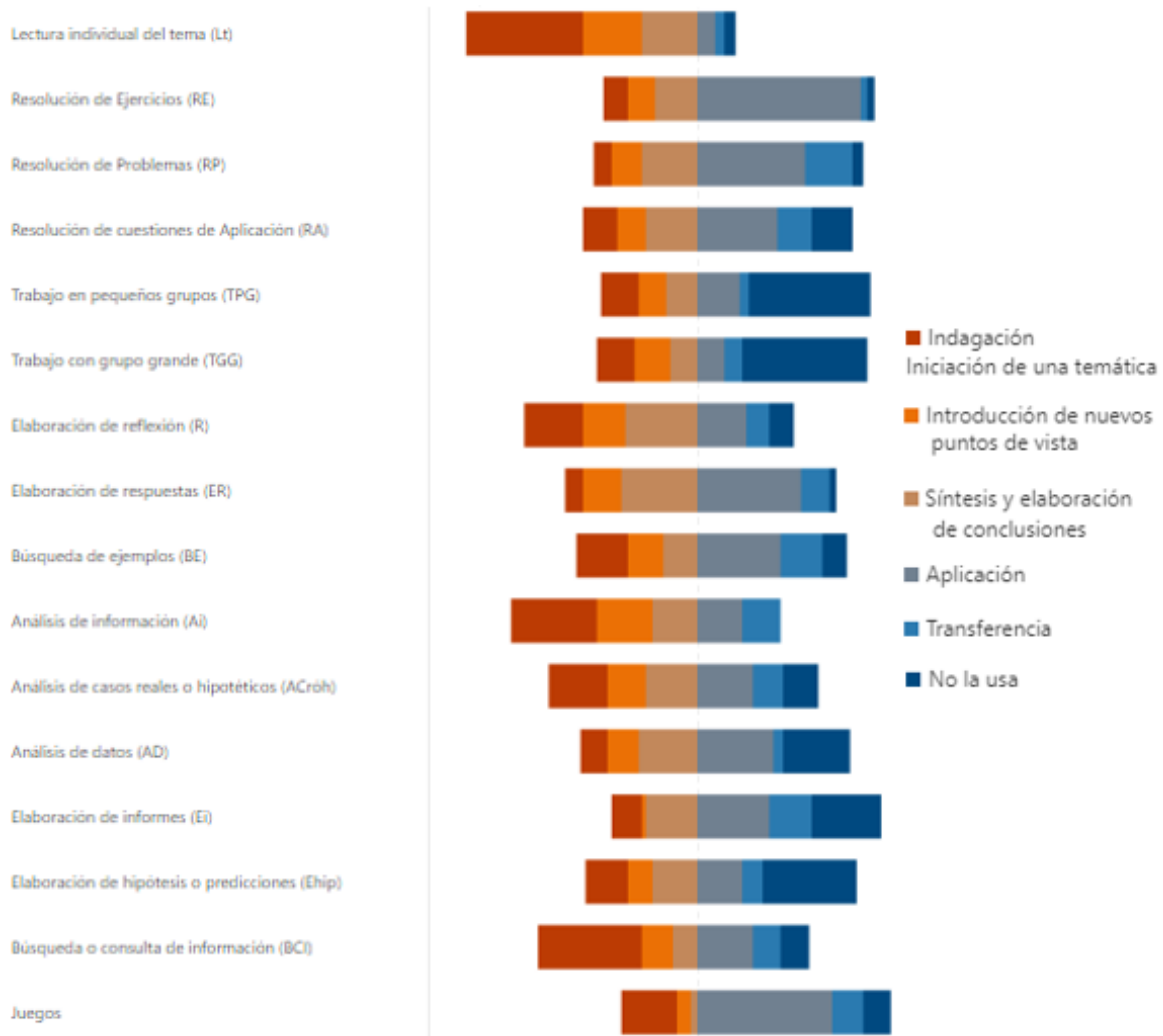
La elaboración de informes es usada por el 26,9% en la aplicación, el 25,6% no la usa, el 19,2% la utiliza para la síntesis y elaboración de conclusiones y el 11,5% la usa para la indagación en la iniciación de un tema.

La elaboración de hipótesis o predicciones no es usada por el 34,6% y con porcentajes aproximados al 15% se utiliza para la indagación en la iniciación de un tema, para la síntesis y elaboración de conclusiones y para la aplicación.

La búsqueda o consulta de información se aplica por el 38,5% de los docentes para la indagación en la iniciación de un tema, el 20,5% para la aplicación y cerca del 10% de los docentes la usa para la introducción de nuevos puntos de vista, la transferencia o no la usa.

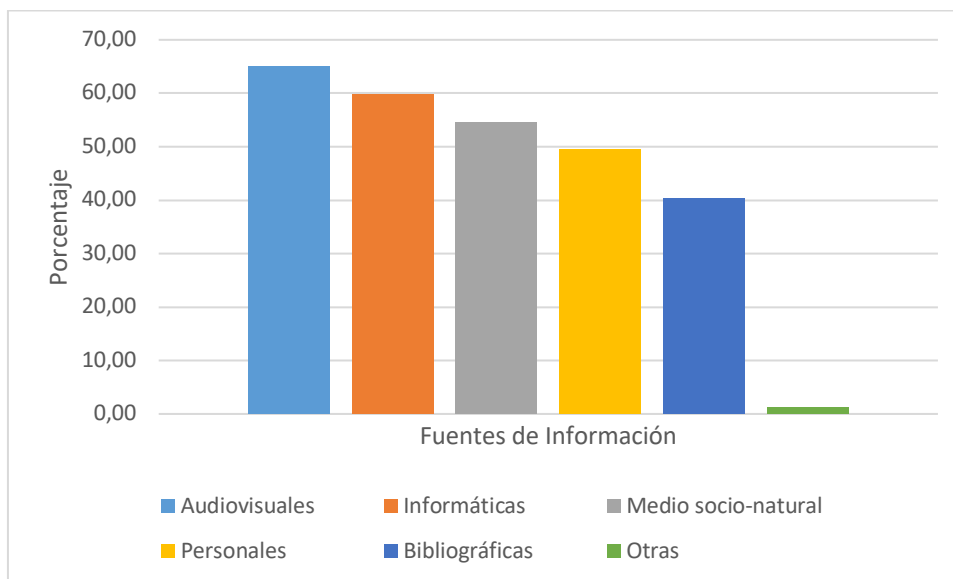
Finalmente, los juegos se usan por un 50% de los docentes en la aplicación, un 20,5% para la indagación en la iniciación de un tema y aproximadamente el 10% para la transferencia o no los usa.

Figura 3. Las actividades que los estudiantes aplican con mayor frecuencia para el desarrollo de sus clases y la principal finalidad que tiene cada una.



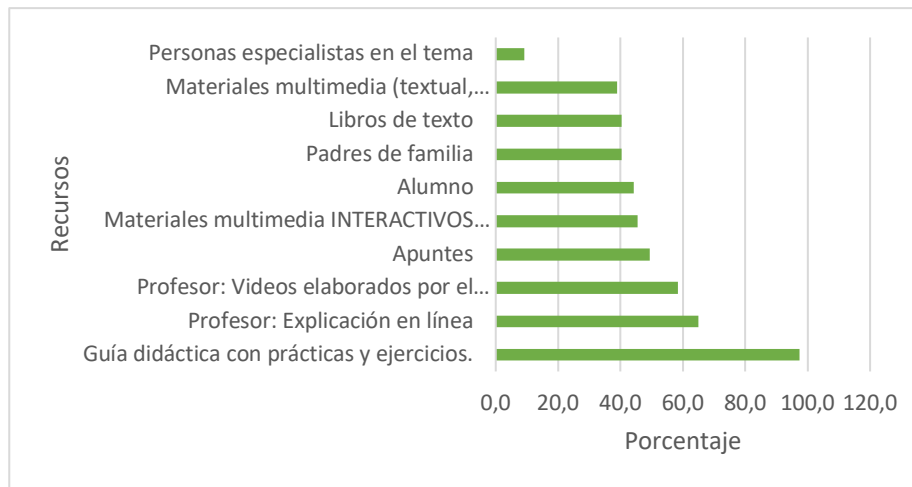
Con relación las fuentes de información que los estudiantes usan con mayor frecuencia en el desarrollo de las clases, en la Figura 4 se puede apreciar que 50 docentes (64,94%) hacen uso de fuentes audiovisuales, 46 docentes (59,74%) comentan que los estudiantes hacen uso de fuentes informáticas, 42 docentes (54,55%) afirman que hacen uso del medio socio-natural como fuente de información, 38 docentes (49,35%) percibe el uso de fuentes personales y 31 docentes (40,26%) el uso de fuentes bibliográficas.

Figura 4. Fuentes de información usadas por los estudiantes en el aprendizaje remoto.



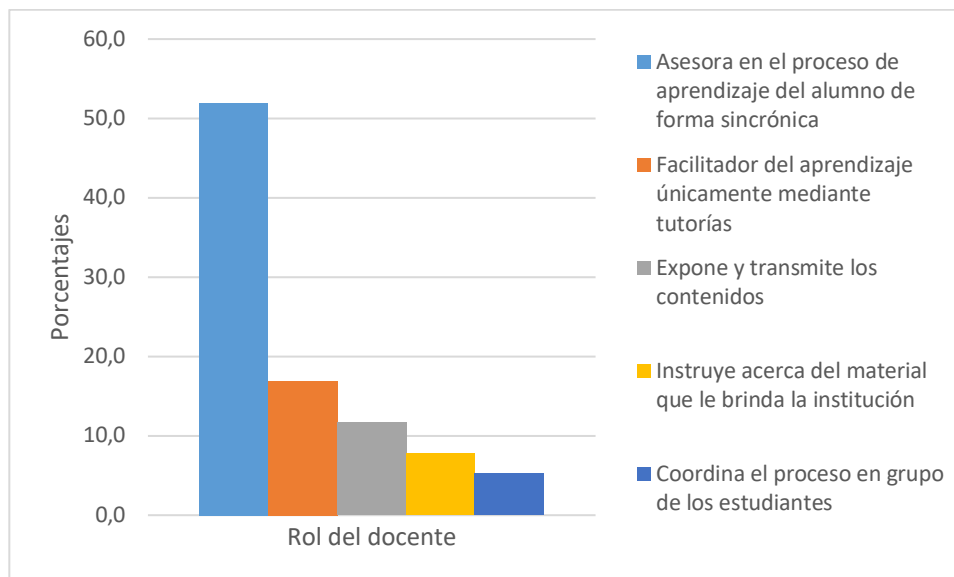
Los principales recursos usados por los estudiantes en el desarrollo de las clases de muestran en la Figura 5, se aprecia que el recurso más usado (75 docentes, 97,4%) son las guías didácticas con prácticas y ejercicios, luego se encuentran 50 docentes (58,4%) quienes explican en línea, 45 docentes (58,4%) producen videos explicativos, 38 docentes (49,4%) usan los apuntes como recurso para el desarrollo de las clases, 35 docentes (45,5%) usan materiales multimedia interactivos, 34 docentes (44,2%) toman al alumno como principal recurso humano para el desarrollo de las clases, 31 docentes (40,3%) involucran a los padres de familia, 31 docentes (40,3%) usan los libros de texto, 30 docentes usan materiales multimedia no interactivos y 7 docentes (9,1%) intervienen con especialistas en el tema.

Figura 5. Recursos usados en la educación remota



La figura 6 presenta la información del rol de los docentes en su quehacer pedagógico desde la autopercepción, allí se muestra que 40 docentes (51,9%) asesoran el proceso de aprendizaje de forma sincrónica, 13 docentes (16,9%) se percibe como facilitadores del aprendizaje únicamente a través de tutorías, 9 docentes (11,7%) exponen y transmiten los conocimientos, seis docentes (7,8%) instruyen acerca del material que brinda la institución, y cuatro docentes (5,2%) coordinan los procesos en grupos de estudiantes.

Figura 6. Rol del docente en la educación remota

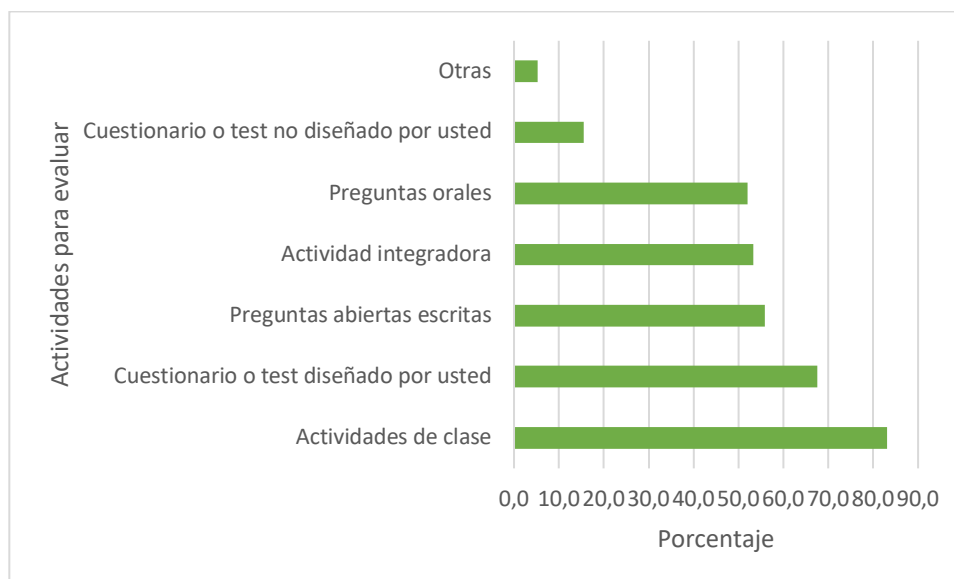


La evaluación también se tuvo en cuenta en esta investigación, al respecto:

La finalidad de evaluar para 66 docentes (38%) se orienta a la actitud de los estudiantes, para 59 (34%) que tengan dominio de procedimientos y 50 (29%) docentes se orienta los conceptos. Para 72 docentes (52%) la evaluación se realiza durante el proceso de aprendizaje, para 49 docentes (35%) al final del proceso, para 16 de ellos (12%) al iniciar y 2 de ellos (1%) mencionan que en otros momentos. La finalidad de la evaluación en la práctica docente es para 78 docentes (67%) de tipo formativo y para 37 docentes (32%) es sumativa. Los tipos de evaluación que usan los docentes son para 59 de ellos (37%) la autoevaluación, para 54 docentes (34%) es heteroevaluación y para 44 (28%) de ellos es la coevaluación.

En cuanto a los recursos más usados para evaluar, estos se presentan en la figura 7, se registra que 64 docentes (83,1%) usan las actividades de clase como recurso evaluativo, 52 docentes (67,5%) aplican cuestionarios diseñados por ellos mismos, que siete docentes usan cuestionarios no diseñados por ellos mismos, 43 docentes (55,8%) usan las preguntas escritas, 41 docentes (53,2%) usan actividades integradoras para evaluar, 40 docentes (51,9%) hacen uso de preguntas de respuesta oral, 12 docentes (15,6%) evalúan mediante cuestionario o test no diseñado por ellos y cuatro docentes (5,2%) además de los recursos mencionados, usa otros recursos.

Figura 7. Actividades usadas por los docentes para evaluar en la educación remota



La última parte de la encuesta se enfocó en la organización de las clases, ante esto la frecuencia de actividades grupales es media para 28 docentes (36%), baja para 21 docentes (27%), nula para 16 docentes (21%) y alta para 13 docentes (17%). Para 60 docentes

encuestados (77%) la conformación de los grupos de trabajo de los estudiantes para el desarrollo de sus clases cambia durante el desarrollo de las mismas, para 17 docentes (23%) es fija durante todo el año.

En un segundo momento se realizó una entrevista a los docentes encuestados quienes voluntariamente participaron en ella, las respuestas se analizaron con ayuda del software de Atlas ti, la entrevista permitió ampliar el conocimiento del problema de investigación, a partir de las apreciaciones que tienen los docentes acerca de aspectos fundamentales relacionados con los cambios generados para el desarrollo del ejercicio docente en medio de la emergencia sanitaria, en términos de las debilidades, oportunidades, fortalezas.

En la tabla 3, se presentan las categorías emergentes como resultado del análisis de las respuestas de las entrevistas.

Tabla 3. Categorías de la Entrevista

Categorías A priori	Categorías Emergentes
Oportunidades	Manejo de herramientas tecnológicas
	Compromiso de padres
	Capacidades personales
	Mejoramiento vinculo de la comunidad educativa
	Capacitación externa
	Apoyo psicológico a disposición de los estudiantes.
	La comodidad de estar en casa.
Debilidades	Las indicaciones nacionales para poner todo a disposición de los estudiantes.
	Nuevas estrategias pedagógicas
	Dificultad de enseñanza
	Institución no estaba preparada
	Poco conocimiento y carencia de plataformas
	Dificultades para la conectividad
	Falta de tiempo
	Costos en adaptaciones tecnológicas
	Dificultades en el sistema de flexibilidad.
	El estrés
	Falta de actualización de datos personales y familiares de los alumnos.
Falta de reunión de docentes	
Encierro debido a la pandemia	
Cansancio	
No hay control del docente hacia el estudiante	
Dificultad de los estudiantes para adquirir la información	
Dificultad para implementar el trabajo autónomo	
Falta de recursos económicos en los estudiantes	
Poca importancia de las instituciones en implementar la virtualidad	
Fortalezas	Organización de la institución
	Interés para dar solución a los problemas
	Capacidad de adaptabilidad
	Entendimiento con estudiantes
	Comunicación asertiva con padres y alumnos

	Aprovechamiento de recursos del entorno Implemento de tecnología en actividades académicas Manejo de plataformas Respaldo de la institución Creación de plataformas organizadas. Disposición para con los estudiantes. Existencia de cartillas de autoaprendizaje La innovación académica Necesidad y posibilidad de capacitarse. No bajó la calidad académica Tener un personal académico capacitado Implementación de estrategias lúdicas y pedagógicas. Padres involucrados en el proceso de enseñanza Mejoramiento en la capacidad de análisis de los estudiantes Autonomía de los estudiantes Recurso humano Experiencia como docentes Trabajo colaborativo Pronta solución de las instituciones frente a la falta de recursos de los estudiantes
Amenazas	Fallas de comunicación Desconocimiento de plataformas virtuales y aplicaciones Desinterés y falta de conocimiento de padres de familia Distanciamiento social Escases de equipos tecnológicos Clases incompletas Fallas internet docentes y estudiantes Inasistencia de estudiantes Escases de recursos económicos de los padres Hogares con más de dos hijos. Dificultad de los padres para el acompañamiento Falta de recursos tecnológicos. Desinterés de los estudiantes Entorno hogar Lugar de residencia de los estudiantes Manejo de horarios para cumplir con las labores académicas

Conclusiones

A partir de los resultados se evidencia que la práctica docente se ha visto afectada por diversos factores. Se observa la necesidad de fortalecer la formación constante de los docentes para lograr las transformaciones educativas, enmarcadas en el desarrollo científico y tecnológico que promuevan la adaptabilidad de los estudiantes a la sociedad (Núñez y Palacios, 2007), sin embargo, problemas de conectividad, falta de interés por los estudiantes y padres de familia, inexperiencia tanto de los docentes como de los estudiantes al manejo de las TIC, la poca preparación para asumir un cambio repentino, el cansancio, el estrés, las dificultades económicas y la falta de recursos en los colegios generaron en un principio, dificultades en este proceso.

En el momento de transición, se evidencia un esfuerzo de las instituciones educativas y de los docentes por mantener los encuentros sincrónicos; puesto que “una característica fundamental de la práctica educativa es la interacción humana ya que básicamente cuando se habla de práctica educativa se entiende que hay una comunicación entre dos o más personas, en este caso docentes, estudiantes y comunidad educativa” (Díaz, 1998 citado por Flores, et al., 2017 p. 13). Lamentablemente para muchos, los encuentros sincrónicos no fueron posibles, lo cual fue percibido por parte de los docentes como la disminución de la calidad en los momentos de desarrollo y afianzamiento en sus clases, a causa de la dificultad para orientar el proceso de enseñanza.

Es así como, se esperaba que la tecnología fuera ese puente que permitiera acercar a los estudiantes con nuevas formas de aprender, acompañadas de un sinfín de oportunidades personalizadas y atractivas para los educandos (Duffy y Cunningham, 2001 citado por Díaz et al., 2018), de tal forma, los docentes se valieron de diversas estrategias con el fin de llegar a los estudiantes como son el WhatsApp, correos electrónicos, video llamadas y plataformas; aun así, los aspectos económicos y sociales afectan la posibilidad de acceso a las tecnologías e internet y esto ha sido un limitante para los procesos de educación remota (Pérez y Tufiño, 2020). Por tanto, en los sectores con mayores dificultades para la conectividad, como son los rurales, los docentes optaron por las llamadas telefónicas, guías físicas como forma de garantizar el proceso educativo.

Con el transcurso del tiempo las instituciones educativas y los docentes realizaron ajustes y procesos de adaptación, dentro de lo posible, para garantizar el aprendizaje de sus estudiantes; algunas instituciones ante la falta de recursos de los estudiantes les prestaron de computadores y tablets, otras garantizaron el material el físico (guías) totalmente gratis, como lo afirma Bravo (2008 citado por Gamboa et al., 2013) “es labor del docente brindar la mayor parte de los recursos que se van a necesitar para el desarrollo de cada actividad” (p.103).

Con estas disposiciones se generó la capacitación en el manejo de herramientas tecnológicas, lo cual suscitó en muchos el esmero e interés para conocer y aplicar nuevas estrategias e incluso vieron una oportunidad en el hecho de que sus clases no se ven enmarcadas las secuencias o el orden que acostumbraba a tener en ellas. Quienes pudieron hacer un buen uso de las TIC aprovecharon las ventajas que estas tienen: el interés, motivación, interacción, continua actividad intelectual, desarrollo de la iniciativa,

aprendizaje cooperativo, alto grado de interdisciplinariedad, alfabetización digital y audiovisual, desarrollo de habilidades de búsqueda y selección de información (De la Torre y Domínguez, 2012), de esta manera, algunos docentes reconocen que se ha fomentado la autonomía de los estudiantes y esto se ha visto reflejado en el mejoramiento de la capacidad de análisis de estos, ya que depende del esfuerzo y dedicación de los estudiantes alcanzar las competencias planteadas para el periodo académico.

Las situaciones ponen en peligro la zona de confort, como fue la pandemia, permiten potenciar la disposición al cambio, el confinamiento causado por la pandemia, permitió ampliar y diversificar la experiencia de los docentes; la entrega y el amor por esta profesión han logrado fortalecer el rol que cumplen y han permitido continuar el proceso educativo de las grandes dificultades que se han presentado. Así mismo, muchos padres de familia han tenido que trabajar y permanecer en sus hogares lo cual ha favorecido el interés y participación en el proceso de enseñanza de sus hijos, esto ha permitido un aumento en el vínculo de la comunidad educativa pues los docentes, los padres de familia y los estudiantes están más comprometidos con las labores académicas.

Finalmente, han sido muchos los factores positivos y negativos por los que han pasado los docentes para poder llevar la educación a toda la población estudiantil, a pesar de las debilidades en cuanto al conocimiento y manejo de los recursos tecnológicos los docentes apoyados en su experiencia, en las capacitaciones brindadas y en la autonomía por buscar y mejorar cada vez más en las metodologías utilizadas, en la flexibilidad y en los procesos evaluativos, han podido ejercer su labor y llegar de una u otra forma hasta los estudiantes con escasos recursos. Cabe resaltar que ha sido un gran desafío para los docentes cambiar de un momento a otro la manera de ejercer su labor y a pesar de esto se han reflejado resultados favorables, nuevos conocimientos y ganas de seguir capacitándose y preparándose para que la educación ya sea remota o presencial sea de total calidad.

Agradecimientos. A los estudiantes Cristian Orlando Rodríguez Mantilla, Neify Dayanna Chacón Tamayo, Jenny Nataly Gonzalez Tamayo, Lina María Quintero Silva, Andrés David Moreno Rueda, Ana Isabel Quintana Rodríguez, Carol Andrea López Rojas, Yuliana Carolina Parra Rueda y Daniela Alejandra Murillo Rueda, por su contribución con la recolección de la información.

Referencias

- Amaya, J. (2004). El método DOFA. *Un método muy utilizado para diagnóstico de vulnerabilidad y planeación estratégica*. Colombia.
- Ballesteros Gómez, C., Castellà Lidon, J. M., Palou, J., Cros, A., & Grau, M. (2005). El discurso oral formal: contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas. Barcelona: Graó, 2005.
- Banco Interamericano de Desarrollo. (Mayo de 2020). *La Educación en Tiempos del Coronavirus - Los Sistemas Educativos de América Latina y el Caribe ante COVID - 19*. <https://publications.iadb.org/es/la-educacion-en-tiempos-del-coronavirus-los-sistemas-educativos-de-america-latina-y-el-caribe-ante-Covid-19>
- Baptista, N. (2011). Proceso de la investigación cualitativa. Epistemología, metodología y aplicaciones. Bogotá, D. C., Colombia: El Manual Moderno.
- Becerril, S. (2005). *Comprender la Práctica Docente. categorías para una interpretación científica*. Barcelona, España: Plaza y Valdez.
- Brítez, M. (2020). La educación ante el avance del Covid-19 en Paraguay. 1-15. <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/22>
- Collahuazo, M. (2011). Situación laboral de los titulados de la Universidad Técnica Particular de Loja Escuela de Ciencias de la Educación. [Tesis de pregrado]. Nombre de la Institución Académica.
- De la Torre, L., y Domínguez, J. (2012). Las TIC en el proceso de enseñanza aprendizaje a través de los objetos de aprendizaje. *Revista Cubana de Informática Médica*, 82-93.
- Díaz, B. F y Hernández, R. G. (1999). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. McGraw Hill, México, 232p.
- Díaz, F., Rigo, M.A. y Hernández, G. (2018). *Experiencias de aprendizaje mediadas por las Tecnologías Digitales. Pautas para Docentes y Diseñadores Educativos*. Newton, Edición y Tecnología Educativa: México D.F. ISBN 987-607-02-5793-3

https://books.google.com.co/books?id=iN1DwAAQBAJ&printsec=frontcover&dq=educacion+mediada+por+las+tics&hl=es-419&sa=X&ved=2ahUKEwjwn_fI4c3qAhXjmuAKHYnWCKE4ChDoATACegQIBhAC#v=onepage&q&f=false

Flores, J., Ávila, J., Rojas, C., Sáez, F., Acosta, R., y Díaz, C. (2017). *Estrategias*

Didácticas para el Aprendizaje Significativo en Contextos Universitarios.

Universidad de Concepción: Chile. ISBN 978-956-9280-27-6

http://docencia.udec.cl/unidd/images/stories/contenido/material_apoyo/ESTRATEGIAS%20DIDACTICAS.pdf

García, C. B, Loredó, E. J y Carranza, P. G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista electrónica de investigación educativa*, 10(spe), 1-15.

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412008000300006&lng=es&tlng=es

Gamboa, M., García, Y., y Beltrán, M. (2013). Estrategias Pedagógicas y Didácticas para el Desarrollo de las Inteligencias Múltiples y el Aprendizaje Autónomo. *Revista de Investigaciones UNAD*, 12(1), 101-128.

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). Metodología de la. Ciudad de México: Mc Graw Hill.

Higuera Bernal, A. M. (2014). *La Gestión del Desarrollo Profesional Docente en el Uso de las TIC en el Aula.* Tesis, Bogotá. <http://hdl.handle.net/10901/8629>

Núñez, N., y Palacios, P. (2007). *Fundamentos y Políticas para la Formación Docente.*

Chiclayo: USAT. ISBN: 978-603-45049-3-6

<https://books.google.com.co/books?hl=es&lr=&id=pBdiDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=>

[PA6&dq=N%C3%BA%C3%B1ez,+N.,+y+Palacios,+P.+\(2007\).+Fundamentos+y+Pol%C3%ADticas+para+la+Formulaci%C3%B3n+Docente.+Chiclayo:+USAT&ots=ILLGziPFjt&sig=G7mitsKB0ZM-d6HQG-jCch9BXrs&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://www.usat.edu.pe/revistas/index.php/revista-usat/article/view/1000)

Pérez, M., y Tufiño, A. (2020). Teleeducación y COVID-19. *CienciAmérica*, 9 (2).

<http://cienciamerica.uti.edu.ec/openjournal/index.php/uti/article/view/296/447>

Rosales, M. (2014). Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación. In Proceso evaluativo: evaluación sumativa, evaluación formativa y Assesment su impacto en la educación actual.

Salamanca, L. C., y Ramírez, S. C. (2020). De la didáctica general a la didáctica del idioma inglés como lengua extranjera. *Paideia Surcolombiana*, (25), 106-115.

<https://doi.org/10.25054/01240307.2104>

Shepard, L. (2006). La evaluación en el aula. En L. Brennan (Ed.). *Educational Mesasurement*. (4ª ed., pp. 623-646). Colorado: Greengood publishing group.

http://www.tec.ac.cr/sitios/Docencia/ceda/Boletin_CEDA/PDF_s/aprendizaje_en_el_aula.pdf

Solé, C. (2002). Análisis de la practica educativa de los docentes: pensamiento, interaccion y reflexion. <http://www.scielo.org.mx/scielo.php>.

Stoessel, A. F., Iturralde, C., Boucíguez, M. J., & Rocha, A. (2014). Instrumento para el análisis de la práctica docente en un contexto educativo con modalidad a distancia mediado por las TIC. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 5(8), 29-42.

Tamayo, R. (2018). Heteroevaluación, autoevaluación, coevaluación y evaluación compartida. <https://www.eumed.net/rev/atlante/2018/10/heteroevaluacion-autoevaluacion.html>

De nuevo a la presencialidad, ¿Qué nos dejó la Covid-19 en términos educativos y cómo no perder lo aprendido?

María Isabel Parra Contreras²³

Al momento de escribir este apartado de cierre, en febrero del 2022, las instituciones educativas, siguiendo las orientaciones del Ministerio de Educación Nacional, han vuelto a la presencialidad. Para el Ministerio, el avance en el Plan Nacional de Vacunación garantiza el volver a desarrollar las actividades educativas en las instituciones; los estudiantes y docentes vacunados asisten a clases usando tapabocas y siguiendo las ya conocidas medidas de bioseguridad.

Los aprendizajes desarrollados en los tiempos de educación virtual, remota y/o alternancia fueron muchos. Ante la emergencia sanitaria los docentes no descansaron; por el contrario, asumieron nuevos roles, se convirtieron en diseñadores de contenidos, se capacitaron en diferentes plataformas y aplicaciones para mantener el vínculo educativo.

Ahora bien, en el panorama educativo actual no queda claro qué de todas las innovaciones desarrolladas en tiempos de pandemia seguirán usándose; los más optimistas aseguran que las aulas y las dinámicas pedagógicas se seguirán nutriendo de las tecnologías de la información y comunicación. Otros, quizá más realistas, sugieren que en su mayoría los procesos educativos volverán a los tiempos pre-covid, pues las estrategias se idearon para un estado de emergencia que ya se acabó. Sería apresurado dar un diagnóstico a partir de lo que se ha vivido en los primeros meses del regreso a la presencialidad; solo con el paso de los años se podrá observar qué tanto cambió la educación luego de la pandemia; por lo pronto señalaremos los aprendizajes que no deberíamos olvidar y los retos que deberán enfrentar, los docentes, padres de familia y estudiantes, para seguir desarrollándolos y avanzando hacia

²³ Magister en Investigación Social Interdisciplinaria, Docente Medio Tiempo Fundación Universitaria de San Gil, Facultad de Ciencias de la Educación y de la Salud.

una educación que no quede a espaldas de las reflexiones desarrolladas en los años más difíciles de la emergencia sanitaria.

Lo que aprendimos de la pandemia que no podemos olvidar

El conocimiento está en todas partes

Luego de que la emergencia sanitaria provocada por la covid-19 se empezó a prolongar, muchas bibliotecas y repositorios de información web dejaron libres sus contenidos; se pudo acceder a una cantidad de información y a cursos de formación gratuitos evidenciando la magnitud del conocimiento que se alberga en internet. Actividades como visitar museos, a través de aplicaciones, fue posible, para aquellos con buen acceso a internet y dinero. Aunque espacios como las bibliotecas estuvieron cerrados por varios meses, los repositorios digitales hicieron que esta pérdida de accesibilidad real fuera compensada por un acceso virtual.

La creatividad de los maestros y diseñadores web dinamizó la forma como enseñamos y aprendemos. Los educadores utilizaron todo su conocimiento y sus herramientas digitales para proponer actividades a sus estudiantes.

La casa debe ser un lugar donde el conocimiento pueda surgir

Sin duda, las condiciones de pandemia hicieron que los ambientes de aprendizaje se vieran reducidos, recordemos cómo, en Colombia, por meses los estudiantes no podían salir de su casa, como medida de prevención para salvaguardar su salud. Esta medida limitó su interacción social y, a la vez, les impuso una condición en donde debían recibir sus clases desde casa.

Las familias de la ciudad, acostumbradas a vivir en apartamentos donde el espacio para el estudio suele ser bastante reducido, sortearon el reto de trabajar (los padres) y estudiar (los hijos), desde el hogar. En el campo los estudiantes en muchas ocasiones debieron combinar sus horas de trabajo académico con las tareas del campo: la siembra, la cosecha, el cuidado de los animales. En aquellas familias que contaban con espacio y tiempo donde interactuar y desarrollar las actividades académicas de forma consciente, los procesos de aprendizaje en casa tuvieron buenos resultados.

Muchos padres, acostumbrados a enterarse de las actividades del colegio en la entrega de boletines de calificaciones, solo una vez cada tres meses, se involucraron por primera vez

en la educación de sus hijos. La educación en casa, antes tenida en cuenta solo por algunos, fue vista como una opción legítima de educación. Las plataformas web de educación se multiplicaron y fueron la opción de muchas familias para mantener a sus hijos en el proceso educativo.

Podemos ser innovadores aun en las circunstancias más difíciles

Cuando inició la emergencia sanitaria en Colombia, en marzo de 2020, los docentes de las instituciones educativas, tanto de educación básica como secundaria y universitaria, fueron convocados para ajustar sus metodologías de enseñanza, las cuales, en su gran mayoría, hasta ese momento se basaban en el contacto directo, presencial, con el estudiante; a metodologías virtuales, remotas, a distancia.

Al principio fue poco claro cómo hacer ese cambio, qué ruta seguir. Sin embargo, rápidamente surgieron diferentes estrategias para afrontar las nuevas necesidades educativas. El uso de videos se extendió a todos los niveles; los contenidos de *YouTube* y otras plataformas fueron compartidos como materiales de clase. El uso de podcast también se volvió común como material de clase; los audios sirvieron para dar instrucciones de actividades y compartir conocimiento. La aplicación WhatsApp se convirtió en el centro de comunicaciones de muchos docentes; algunos optaron por abrir una cuenta solo para las actividades escolares, pues el colegio no solo se adueñó de sus hogares, también de la memoria de sus celulares.

Los docentes con mayores habilidades tecnológicas desarrollaron juegos; la gamificación de los contenidos y de actividades se propuso hacer un poco más ameno el proceso de aprendizaje y de evaluación de contenidos. Aplicaciones como *Educaplay* fueron un apoyo para darle dinamismo a las actividades de las aulas virtuales. Los videos, audios, imágenes y juegos creados y compartidos por los docentes para mantener el vínculo con sus estudiantes son innovaciones educativas que vale la pena seguir usando y mejorando.

El docente necesita tiempo para sí mismo

No tener tiempo más allá de las actividades del colegio fue el común denominador en el día tras día de muchos docentes. Sin duda, la labor docente es agotada, por el tiempo de preparación y de retroalimentación que requiere. En tiempos de emergencia sanitaria las

labores se multiplicaron, aprender nuevas didácticas, planear estrategias que antes nunca se habían puesto en práctica requirió de mucha dedicación y tiempo. Por otra parte, los horarios de trabajo se desdibujaron con el trabajo en casa; los constantes mensajes de texto de padres y estudiantes, las reuniones por *Meet* con los coordinadores o administrativos, entre muchas otras nuevas tareas, hicieron que muchos docentes se sintieran psicológicamente agotados y en la mayoría de los casos no recibieron la atención psicosocial adecuada.

¿Cómo mejorar las condiciones laborales de los docentes?, ¿qué estrategias usar para que no se conviertan en el eslabón más débil de la cadena de mando y no puedan hacer más que duplicar o triplicar su rendimiento, así para lograrlo deba poner en riesgo su salud mental y física? Son preguntas que se hicieron urgentes durante la pandemia y sobre las cuales se debe reflexionar en procura de un sistema educativo más empático con la labor docente.

Algunos retos que mostró la pandemia en temas educativos

Estudiantes más autónomos y empoderados en su proceso de aprendizaje

Las metodologías en donde el docente era quien todo lo sabía y el estudiante solo debía seguir paso a paso las instrucciones y memorizar contenidos son cada vez más un recuerdo del pasado. Cada día el estudiante se encuentra más a su libre arbitrio a la hora de desarrollar sus clases; qué temas ver, cómo desarrollar los contenidos, cómo presentar las actividades, cada vez dependerá más de los intereses propios y menos de los de una institución educativa o un docente.

Si bien, en un primer momento puede parecer este cambio algo que los estudiantes siempre han pedido, ver solo contenidos que ellos quieran, ser autónomos a la hora de elegir horarios de clase o fechas de entrega, en el día tras día ser un estudiante autónomo requiere de habilidades sobre las cuales es necesario seguir trabajando.

Un hogar digno debe tener conectividad digital

A las muchas discusiones sobre lo que significa una vida digna se suma la necesidad de conectividad digital. Una vivienda digna debe tener no solo un espacio para trabajar-estudiar, además debe contar con buen acceso a internet y la tecnología suficiente para poder

aprovecharlo. En el papel esta necesidad es clara y se han aprobado proyectos para llevar el internet hasta las zonas rurales más alejadas. En la práctica, por el deterioro de las vías rurales y la falta de infraestructura (antenas de comunicación, repetidores de internet), lograr una conectividad rural es todavía un gran reto el cual debe ser sorteado teniendo en cuenta las necesidades propias de las regiones y reconociendo que el acceso a internet debe acompañarse con el equipamiento de las escuelas rurales y la capacitación de docentes, padres y estudiantes en el uso adecuado de la web y demás recursos tecnológicos.

Es posible generar espacios de participación a través de la virtualidad

Antes de la emergencia sanitaria pensar en espacios virtuales donde desde diferentes lugares del mundo estuvieran reunidas personas comprometidas con una temática o un proyecto común era algo difícil de imaginar. Los seminarios, congresos y demás eventos, tanto nacionales como internacionales, estaban disponibles solo para aquellos que tuvieran los recursos económicos para desplazarse, y en muchas oportunidades la información que se compartía en ellos debía pasar procesos de digitalización para ser compartida en web. Esta realidad pre-pandemia no se debía a la falta de herramientas web para videoconferencias. Por ejemplo, la aplicación *meet*, existe desde el año 2017; sin embargo, fue debido a las necesidades del aislamiento y de mantener la conectividad desde casa que google empezó a ofrecer funciones avanzadas que permitían crear reuniones con numerosos participantes así como grabar las sesiones.

En la actualidad los servicios de meet estandar (sin pago) ya no cuentan con la opción de grabación y existe un límite de tiempo, lo cual restringe la cantidad de actividades que se pueden desarrollar. Con todo, la opción de reunirse a través de plataformas virtuales, desarrollar reuniones de trabajo, grupos de estudio o eventos académicos amplió las dinámicas de interacción y hoy día es considerada una opción práctica para generar encuentros con participantes de diferentes latitudes.