

Santiago de Chile, Número Especial – Noviembre 2021.

REVISTA ESTUDIOS EN EDUCACIÓN

Número Especial

Segundo Seminario Colaborativo On line

*Tendencias para repensar la educación en la era actual y los desafíos
impuestos por la pandemia*





Revista Estudios en Educación

Número Especial no arbitrado- Libro de actas Segundo Seminario colaborativo On line:
“Tendencias para repensar la educación en la era actual y los desafíos impuestos por la pandemia”

Edición:

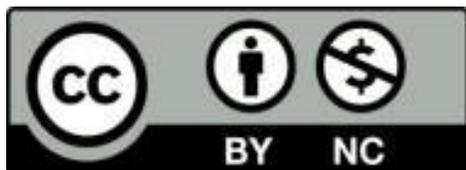
Dra. Carmen Bastidas Briceño

Dirección Centro de Estudios en Educación UMC

Dirección Postal: Mac Iver # 370, Piso 9, Santiago de Chile. centro_estudioseneducacion@corp.umc.cl

© Centro de Estudios en educación

CESE – UMC



Este recurso está bajo Licencia Creative Commons de Reconocimiento-NoComercial-4.0 Internacional: Se permite la generación de obras derivadas siempre que no se haga un uso comercial. Tampoco se puede utilizar la obra original con finalidades comerciales. Permitida su reproducción total o parcial indicando fuente.

¿Cómo citar los recursos de este número especial?

Apellido Autor/a, Inicial Nombre Autor/a. (2021). Nombre de la aportación. *Revista Estudios en Educación*, Número Especial, 2º Seminario Colaborativo on line: *Tendencias para repensar la educación en la era actual y los desafíos impuestos por la pandemia”* (22 y 23 de Julio), págs..xx-xx. Recuperado desde (insertar link desde donde se consulta)

PRESENTACIÓN

La pandemia ocasionada por el COVID-19 se ha extendido más de lo proyectado, es por ello, que los docentes se vieron en la necesidad de seguir actualizándose y buscando las herramientas más idóneas para continuar con el proceso educativo. En este segundo año de pandemia se encontraban más fortalecidos para afrontar los retos de la virtualidad. El año 2020 fue un año determinante, donde se comenzó a socializar las experiencias de los docentes en este contexto pandémico, desde la Universidad Miguel de Cervantes se abrió un espacio para la socialización de las mismas, celebrando el Primer seminario Colaborativo On line. Este año debido al éxito alcanzado por el mismo se celebró el **2º Seminario Colaborativo on line: Tendencias para repensar la educación en la era actual y los desafíos impuestos por la pandemia**. El cual se llevó a cabo de manera virtual los días 22 y 23 de Julio del 2021.

El seminario del mismo modo, que el año pasado tuvo participación de diferentes países como: Argentina, Brasil, Chile, Colombia, México, EEUU, Venezuela. Permitiendo contar con experiencias pedagógicas e investigativas vividas en el período pandémico. Se dieron a conocer experiencias donde se interconectaban mediante el trabajo colaborativo 3 países distintos como Argentina, Chile y EEUU, siendo una experiencia enriquecedora que mostró como en tiempos de distanciamiento se puede trabajar entre pares.

En este seminario se contó con la participación de 12 experiencias pedagógicas y 8 experiencias investigativas, un conversatorio inaugural y 4 charlas magistrales, las cuales se distribuyeron en 2 charlas cada día. Las experiencias se distribuyeron en 6 mesas. La mesa colaborativa 1 se denominó Experiencias pedagógicas de preescolar en contextos de pandemia, mesa colaborativa 2 experiencias diferenciadoras en la escuela en tiempos de pandemia, mesa colaborativa 3 investigación educativa en contexto de pandemia, mesa colaborativa 4, experiencias diferenciadoras en la escuela en tiempos de pandemia, parte 2, mesa colaborativa 5 investigación educativa en contexto de pandemia, parte 2, mesa 6 experiencias innovadoras en educación superior en tiempos de pandemia.

El seminario comenzó con discurso inaugural a cargo del vicerrector académico Dr. Adrián Pereira Santana, donde habló de las nuevas tendencias en materia pedagógica e investigativa, así como los desafíos impuestos por la pandemia. Seguidamente la Dra. Teresa Pérez Cosgaya estuvo en un conversatorio, moderado por la Dra. Carmen Bastidas Briceño, directora del Centro de Estudios en Educación sobre: *“Trabajo colaborativo e internacionalización en la educación*

superior", en el contexto actual se ha realizado de manera diferente a la habitual, trayendo interesantes aportes en este aspecto. A primeras horas de la tarde del 22 de julio se llevó a cabo la primera charla magistral titulada: "*La educación 4.0 y los ODS: nuevos paradigmas en la educación inclusiva y colaborativa*" a cargo de la Profesora Ana Mendieta, desde Argentina, destacando que la educación debe cambiar con respecto a las tecnologías emergentes, educación híbrida, aprendizaje virtual, evaluación formativa, evaluación adaptativa, competencias digitales y competencias aplicada a los diseños curriculares, importancia del uso del celular en la educación virtual. Posteriormente, se dio inicio de la segunda charla magistral: "*Tendencias educativas para el regreso a clases*", por parte del Dr. Oscar Martínez, desde Ecuador, Director Académico y de Operaciones de la Red Académica Internacional de Pedagogía e Investigación (INDTEC), abordando los desafíos que enfrentan tanto padres, docentes y estudiantes en el retorno a clases, donde los docentes han hecho uso de la imaginación y creatividad para dar continuidad al proceso educativo, donde se dejan atrás las clases monótonas, indicando que vamos hacia una educación del futuro.

El viernes 23 continuó el segundo Seminario Colaborativo On line, dando inicio con la conferencia magistral: "*Cinco elementos claves para considerar una clase de ciencias sobresaliente*", a cargo del Magíster Keiber Marcano. Godoy, donde disertó sobre las preconcepciones que tienen los estudiantes de la científicidad de una investigación, por lo tanto, se debe contextualizar el escenario para que tenga una comprensión de lo que va a investigar, incentivando el desarrollo de habilidades para el siglo XXI, que permitan la formación de personas integrales, autónomas, capaces de diseñar un proyecto de vida y transferir sus aprendizajes a diferentes contextos. En la tarde tuvo lugar la cuarta charla magistral: "*Efectos y oportunidades para la formación del profesorado: experiencias desde México*", a cargo del Dr. Gerson Edgar Ferra Torres, desde la PTC Benemérita Escuela Normal Veracruzana "Enrique C. Rébsamen", quien habló sobre las experiencias de docentes en el contexto de educación híbrida, en cuales casos se puede aplicar la educación presencial y en cuales la educación virtual, planteó un modelo tripack para la formación docente, conocimiento pedagógico, tecnológico y de contenido, lo que conlleva a nuevas formas de evaluar diseñando nuevas formas didácticas, mediadas por la tecnología y el trabajo colaborativo en línea.

Posterior a esta, se dio inicio al panel de cierre, moderado por el Dr. Luis Venegas, director de Postgrado en Investigación, participando la Dra. Carmen Bastidas Briceño, directora del Centro de Estudios en Educación, Dr. Ángel Prince, del Instituto Universitario pedagógico Monseñor "Rafael Arias Blanco" Venezuela y Dr. Ramón Hernández de la Secretaría Municipal de Educación, Puerto Piauí, Brasil quienes disertaron acerca de las nuevas tendencias en materia educativa en tiempos

de pandemia, así como también los desafíos que esta trajo consigo a docentes y estudiantes, resaltando que la educación virtual llegó para quedarse y hay que adaptarse al uso de la tecnología en los nuevos escenarios educativos.

Finalmente, el rector Don Gutenberg Martínez Ocamica, dio el discurso de cierre del Segundo Seminario Colaborativo, complacido por la organización y participación de profesionales de diferentes países, donde se evidencia que en el tiempo que vivimos se hace necesario el intercambio de experiencias, reflexiones comunitarias desde los autores, que indican los esfuerzos y tendencias hacia donde vamos en materia tecnológica, del mismo modo las metodologías y contenidos que conllevan a los procesos de enseñanza aprendizaje en la actualidad.

Se agradece enormemente a todo el comité organizador, conformado por el Dr. Luis Venegas, la Dra. Carmen Bastidas, el Mg. Richard Rojas y el Mg. Francisco Calderón, la dirección de comunicaciones, los docentes de pre y postgrado que se desempeñaron como moderadores de las diferentes ponencias en este Segundo Seminario Colaborativo, así como a la Universidad Miguel de Cervantes por haber generado este espacio tan significativo y enriquecedor para todos aquellos que se inician o se dedican a la docencia e investigación, a los expositores de distintos países y a todos los asistentes. Se espera que este encuentro y las ponencias que se sistematizarán en esta edición especial sirva para cada uno de los ejercicios profesionales que les competan y para el desarrollo de los procesos educativos en contextos de cuarentena o de una futura enseñanza online.

Dra. Carmen Bastidas Briceño.
Directora Centro de Estudios en Educación
Universidad Miguel de Cervantes



INDICE DE TRABAJOS

| TÍTULO | PÁGINA |
|---|--------|
| Visitando Museos y Sitios de Memoria en Modalidad Virtual: Experiencia Educativa en Ciclo Básico. <i>Romina Oñate, Carla Vargas, Keiber Marcano.</i> | 11 |
| Articulación entre clases asincrónicas y sincrónicas. <i>De Angelis Patricia</i> | 19 |
| Colaboración entre pares, Aulas conectadas en tiempos de COVID 19. <i>Eduardo Fuentes, Orlando Maquehue, Gabriela Hernández, Rodrigo Ruiz.</i> | 24 |
| Conociendo Morelia desde casa a través de los lugares turísticos y el arte. <i>Javier Lázaro Medina, Erika García Rosales.</i> | 35 |
| Conversatorios internacionales de ética: Nuevas formas de comprender la gestión organizacional desde un enfoque humanista. <i>Christian Eduardo Cortés Martínez.</i> | 42 |
| Aula Invertida como estrategia metodológica en el esquema de la alternancia educativa. <i>Dora Cristina Enríquez López.</i> | 48 |
| Educación rural en Línea: Acceso a Internet en entornos rurales en una realidad pandémica – realidades posibles. <i>Yasmim Carolina Oliveira Silva, Elilian Basilio E Silva.</i> | 56 |
| Propuestas de secuencia didáctica para el aprendizaje en entornos virtuales en la formación de diseñadores industriales en un caso de estudios en un instituto de Educación Profesional. <i>Hanni Guerrero Neira, Arlen Orellana Muñoz, Juan Pablo Catalán Cueto.</i> | 63 |
| La Metodología del marco lógico para el desarrollo de habilidades del pensamiento crítico y competencias ciudadanas. <i>Wilmer Hernández.</i> | 71 |
| La formación en asertividad para una cultura de paz. Estrategia didáctica para el entrenamiento en asertividad bajo la modalidad de educación virtual. <i>Wilmer Hernández.</i> | 80 |
| Incidencia del cierre de instituciones educativas en el proceso de adaptación de párvulos. <i>Aslen Martínez.</i> | 89 |
| Ante una educación universitaria multimodal en tiempos de COVID 19 ... recurrimos al WhatsApp. <i>Sandra Carolina Castillo Acosta.</i> | 96 |
| El uso excesivo del móvil: Una problemática de salud en niños, niñas y adolescentes. <i>Mariela González López, Mariana Edith Guzmán Meza.</i> | 103 |
| Teatro como herramienta de aprendizaje significativo en la escuela La Isla, perspectiva de los docentes. <i>Leticia Cornejo</i> | 115 |
| Habilidades científicas en enseñanza básica Online: Uso de Metodología indagatoria con enfoque de laboratorio investigativo. <i>Keiber Alberto Marcano Godoy.</i> | 124 |
| Comportamiento y competencias experimentadas en la pandemia COVID 19. <i>Mariela González López, Franahid Josefina D´Silva Signe, Celia Carrera Hernández.</i> | 136 |
| Las lecciones aprendidas de la pandemia en el sector educativo en Bogotá. <i>Ballén Cifuentes Oscar Alexander, Baquero Garzón Alejandro, Padilla Berrío María Jimena, Bernal Sáchica Daniel Felipe.</i> | 150 |
| Estrategias claves que pueden considerar actualmente los líderes escolares en los planes de mejoramiento educativo. <i>Alexis Moreira Arenas</i> | 163 |

| | |
|---|------------|
| La metacognición y el pensamiento matemático en tiempos de pandemia. <i>Katihuska T. Mota S.</i> | 173 |
| Proyecto factible como modalidad investigativa en la asignatura trabajo de grado en tiempos de restricciones. <i>Amely Vivas, Marlenis. Martínez.</i> | 181 |

La presente edición de la Revista Estudios en Educación, corresponde a un número especial no arbitrado, configurándose como Libro de Actas del 2º Seminario Colaborativo on line: Tendencias para repensar la educación en la era actual y los desafíos impuestos por la pandemia, realizado los días 22 y 23 de julio 2021, vía Zoom.

NÚMERO ESPECIAL
MEMORIA DEL SEGUNDO
SEMINARIO COLABORATIVO ONLINE

VISITANDO MUSEOS Y SITIOS DE MEMORIA EN MODALIDAD VIRTUAL: EXPERIENCIA EDUCATIVA EN II CICLO BÁSICO

Prof./Lic. Romina Oñate B.
romionate@gmail.com

Prof./Lic. Carla Vargas V.
carla.vargas.villarroel@gmail.com

Prof./Mg. Keiber A. Marcano-Godoy.
profkmarcano@gmail.com

RESUMEN

La pandemia del COVID-19 obligó a tomar medidas de distanciamiento físico con el fin de disminuir los contagios. Si bien las autoridades progresivamente han permitido retomar actividades presenciales, los colegios se han mantenido cerrados en gran parte de Chile, lo que ha implicado que los profesores continúen diseñando diversas estrategias didácticas y evaluativas de forma remota que posibiliten el proceso de enseñanza y aprendizaje, diversificando el mismo y promoviendo el trabajo colaborativo. En ese sentido, la presente experiencia muestra las potencialidades de las visitas virtuales y la adaptación de recursos web junto a museos y sitios de memoria, para así fortalecer el trabajo colaborativo con esos espacios y que sirva como una propuesta didáctica para dichas instituciones, concerniente al área temática de experiencias pedagógicas en contexto de pandemia. El proceso consistió en contactar los centros para confirmar la actividad y coordinar una reunión previa. En esa instancia, se revisa el material didáctico que los docentes confeccionan de manera que la visita responda al objetivo de aprendizaje, así como la construcción de una metodología participativa entre el espacio y docentes durante la actividad. Esta acción promueve la motivación de los estudiantes al diálogo y la reflexión, y que nos posiciona como observadores-participantes durante el proceso. Los resultados apuntan a la percepción de los estudiantes y preguntas de contenidos que se abordaron durante la visita mediante un formulario que es revisado y conversado previamente con las instituciones. Se concluye que es necesario que el guion museográfico o los recursos webs se adecuen manera colaborativa y contextualizada, entre docentes e instituciones de educación no formal (museos y sitios de memoria), ya que son esos espacios colectivos los que posibilitan planificar las visitas o realizar adecuaciones a los recursos con una metodología que enfatiza la participación, reflexión e indagación, permitiéndonos reforzar conocimientos y habilidades fundamentales como el pensamiento crítico en estudiantes.

Palabras clave: Museos, Sitios de Memoria, visita virtual, educación a distancia.

PROBLEMÁTICA Y JUSTIFICACIÓN

Desde el año escolar 2020 se nos presenta esta situación pandémica a raíz del COVID-19, en donde los colegios permanecen cerrados pero el proceso de enseñanza y aprendizaje debe continuar, solo que en modalidad online. Es por ello por lo que podemos tomar varias posturas, verlo como un problema o como un gran desafío. Como autores de la siguiente experiencia y

profesores del área de ciencias naturales y sociales (historia), se asumió la postura de desafío y se pensó en “¿qué podríamos diseñar?” y “¿cómo evaluar?”, para que los estudiantes siguieran aprendiendo. Sobre la base de esto, las respuestas se orientaron a la consolidación de trabajos interdisciplinarios, estando dentro de estos, seguir manteniendo la conexión con los museos y sitios de memoria (que antes eran presencial) en modalidad online. De igual manera, esta instancia de trabajo colaborativo nos llevó a preguntarnos en “¿cómo seguir utilizando y adaptando los recursos web que ya poseen estos museos?”, los cuales son recursos educativos que pueden ser utilizados con los estudiantes pero que, al mismo tiempo, tendrían que aplicarse en modalidad online (ver figura 1).

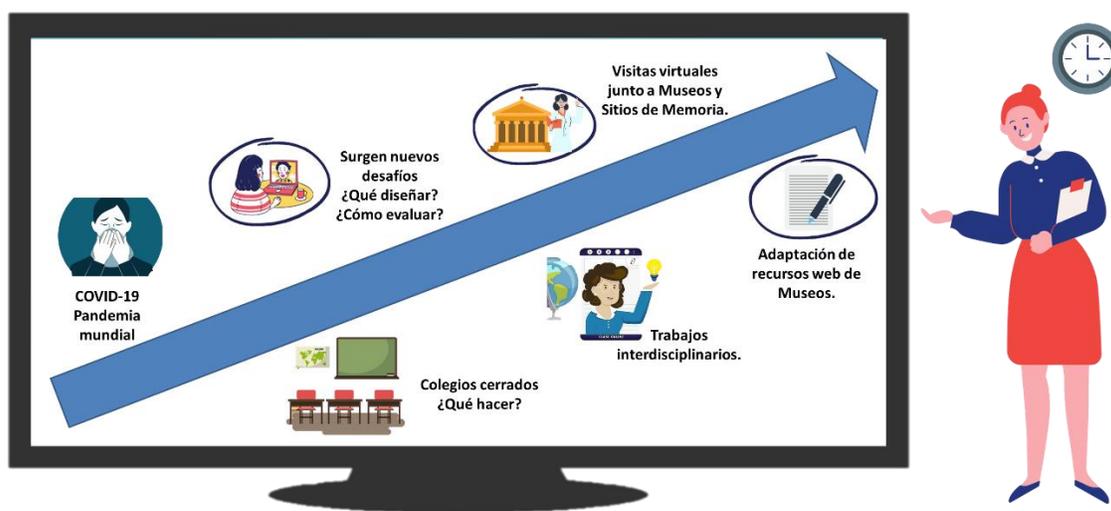


Figura 1. Contextualización de la problemática y justificación de la experiencia. Fuente: Elaboración propia.

OBJETIVOS DE LA EXPERIENCIA Y CONTEXTO DE ESTUDIO

Los objetivos de la experiencia fueron:

- Demostrar las potencialidades de las visitas virtuales en museos y sitios de memoria para el logro de aprendizajes significativos y el trabajo colaborativo.
- Adaptar recursos web y material bibliográfico de museos y sitios de memoria que sirvan como propuestas didácticas de intercambios entre escuela-institución externa.

El contexto de estudio corresponde a estudiantes de 5to, 6to, 7mo y 8vo básico, colegio mixto, edades entre 10 y 14 años, de alta vulnerabilidad, ubicado en Santiago de Chile, en el ramo de Ciencias Naturales y Sociales. La cantidad de estudiantes que vivieron la experiencia corresponden a un total de 480, durante el año escolar 2020.

METODOLOGÍA

La metodología que se siguió para el desarrollo de esta experiencia es la que se encuentra representada en la figura 2, la cual está en 3 grandes etapas.

- Reunión previa de coordinación: Esto se realizaba entre los encargados de área de ciencias naturales e historia, con las instituciones externas. En algunos casos se realizaba contacto directo con los organizadores de estas actividades y en otros, como el caso del Museo Interactivo Mirador (MIM), se sometía a un proceso de postulación a nivel nacional.
- Observación-participante: En el proceso, para el caso de los sitios de memoria, que se trabajaron en el área de historia, los estudiantes mantenían un rol de observador y al mismo tiempo, participativa, donde no estuvieran detrás de una cámara con escucha pasiva, sino, que pudieran realizar preguntas constantemente. Para el caso del MIM y el Museo de la Educación Gabriela Mistral, los estudiantes mantenían un rol mucho más activo por la realización de las distintas actividades experimentales para las ciencias naturales.
- Recogida de información: Corresponde a evaluar el proceso en cada una de las experiencias, por medio de encuestas de percepción en formularios de Google. Esta encuesta estaba dividida en dos, la primera se asociaba a la evaluación de la visita guiada al museo y, la segunda, a un ticket de salida, el cual tenía preguntas

asociadas al contenido trabajado a modo de verificar el logro de los objetivos propuestos para dichas visitas y, que, a su vez, estaban alineados con la priorización curricular del MINEDUC para el año escolar 2020-2021.



Figura 2. Metodología para abordar la experiencia educativa. Fuente: Elaboración propia.

Las instituciones participantes en esta experiencia corresponden a: Museo Histórico Nacional, Espacio de Memoria Londres 38, Museo de la Educación Gabriela Mistral y el MIM.

RESULTADOS OBTENIDOS

- **Planificación y creación de material didáctico Proyectos Interdisciplinarios Ciencias Sociales y Naturales.**

Dentro de estos trabajos, surgieron los titulados como:

- a. El amor en tiempos de independencia en Hispanoamérica (proyecto interdisciplinario trabajado en 8vo básico).
- b. Mujeres y educación en ciencias naturales (proyecto interdisciplinario trabajado en 6to básico).
- c. Huertas caseras (proyecto trabajado en 6to básico).
- d. Visita al museo histórico nacional (Trabajado en 5to y 8vo básico).
- e. Experiencias científicas en el MIM: Presión en fluidos (física y química) trabajado en 7mo básico, célula y ósmosis (biología) y, electricidad y circuitos (física), trabajados en 8vo básico.
- f. Cursos en el MIM: Colores (para el nivel menor), estática y proyectos de formas (para el nivel medio mayor) y luz (para el nivel de transición).

Visita virtual y aplicación de la metodología.

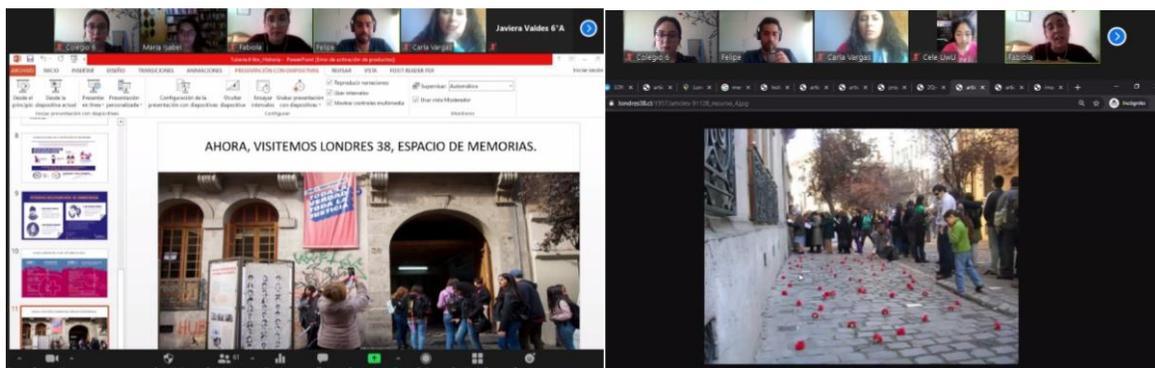


Figura 3. Captures de pantalla en las visitas online a los sitios de memoria. Fuente: Elaboración propia.



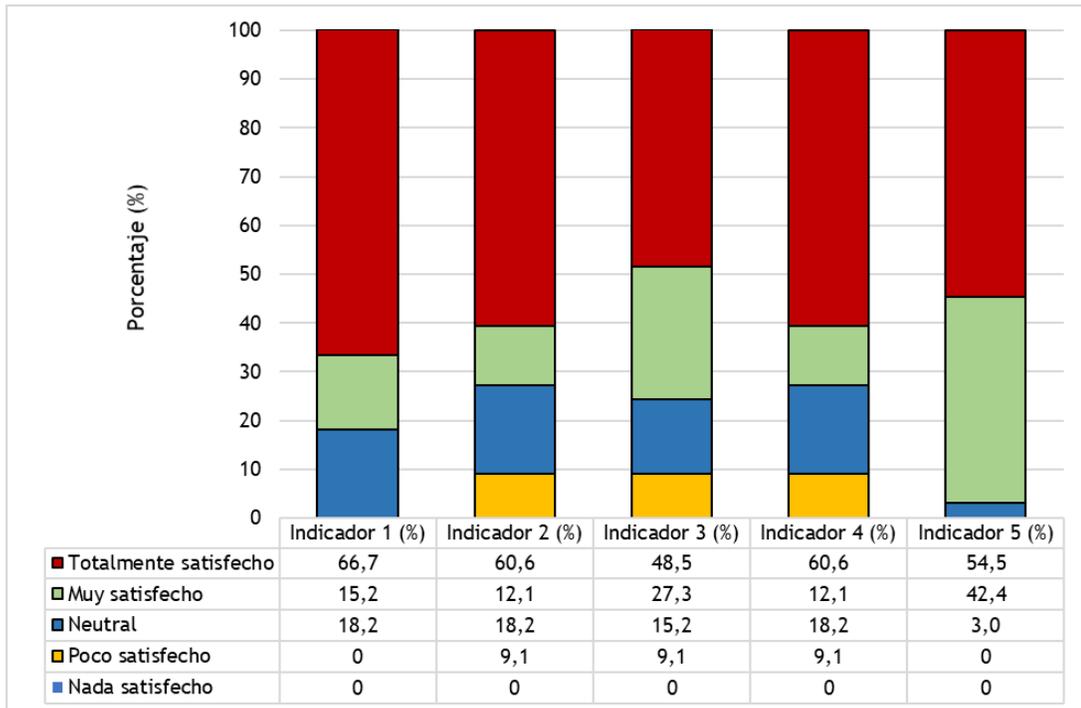
Figura 4. Huertas construidas por los estudiantes. Fuente: Elaboración propia.

- **Recogida de información y, espacios de reflexión y decisión docente.**

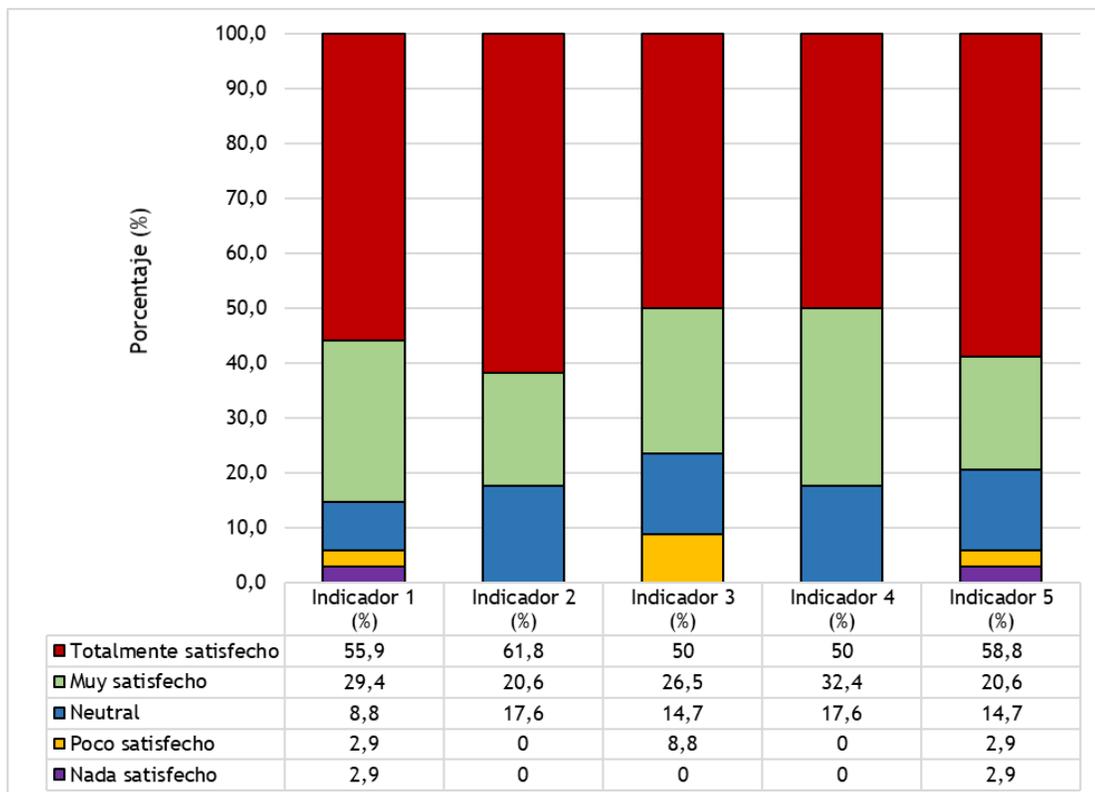
Los estudiantes completaron la encuesta de satisfacción siguiendo la escala de Likert, del 1 al 5, donde 1 corresponde a “Nada satisfecho”, 2 corresponde a “Poco satisfecho”, 3 corresponde a “Neutral”, 4 corresponde a “Muy satisfecho” y 5 corresponde a “Totalmente satisfecho”. Los indicadores que se evaluaron corresponden a los siguientes:

- Indicador 1. Me ha gustado el contenido/tema de esta visita virtual.
- Indicador 2. El contenido/tema de la visita virtual se explicó de manera reflexiva y participativa.
- Indicador 3. La visita virtual me ayudó a comprender el contenido de dictadura cívico-militar chilena (6to básico) y de Independencia (8vo básico).
- Indicador 4. Los ejemplos utilizados fueron simples de entender.
- Indicador 5. Siento que he aprendido con esta visita virtual.

Los resultados obtenidos se encuentran representados en el gráfico 1 y 2, con sus respectivos valores porcentuales para los indicadores mencionados anteriormente.



Gráfica 1. Resultados obtenidos de la percepción de los estudiantes durante la visita guiada al Museo Histórico Nacional. Fuente: Elaboración propia.



Gráfica 2. Resultados obtenidos de la percepción de los estudiantes durante la visita guiada al Espacio de Memoria Londres 83. Fuente: Elaboración propia.

CONCLUSIONES Y PROYECCIONES

Dentro las principales conclusiones:

1. La capacidad que han tenido instituciones de educación no formal, como museos y sitios de memoria, en adaptar sus recursos y espacios para trabajarlos de manera online han permitido que los colegios puedan mantener y fortalecer la conexión educativa en favor del desarrollo educativo de los estudiantes a pesar del contexto de pandemia.
2. Como docentes queremos que nuestros estudiantes desarrollen su capacidad de diálogo y cuestionamientos, por eso, en las visitas buscamos modelar estas acciones generando preguntas o planteamientos de dudas entre docentes, así ellos sienten confianza en participar.
3. En el mismo contexto, es necesaria la apertura y disposición de trabajo colaborativo y contextualizado, entre los docentes de colegios e instituciones patrimoniales, para adecuar los contenidos y propuestas didácticas de aula con los guiones museográficos o los recursos webs.
4. Los espacios colectivos entre ambas instituciones posibilitan una planificación y metodología participativa y dialógica, potenciando el pensamiento crítico.

Dentro de las principales proyecciones:

1. Ampliar las conexiones de trabajo con otras instituciones de educación no formal.
2. Planificar actividades donde se direcciona una participación más activa y comprometida de los estudiantes, por ejemplo, donde estudiantes presenten a sus compañeros un tema de la visita.
3. Mantener y fortalecer la promoción del trabajo colaborativo entre docentes y con otras instituciones.

REFERENCIAS CONSULTADAS

Agra Pardiñas, María J. (S/F). ¿Aprovechamos los museos? pp. 79-87.

Briceño, J. y Tafur, M. (2011). Caracterización del diálogo guía-estudiante en un Museo interactivo de Ciencia y Tecnología en Bogotá (Colombia). *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 10(2), pp. 289-177.

Hernández, L., Barneche, V. y Mihura, R. (2012). Mundos virtuales como canal de comunicación entre escuelas y museos. Universidad de la Coruña. Estudios sobre el mensaje periodístico. Vol. 18 Núm. especial noviembre (2012), pp. 509-518.

Huerta, R. (2011) Maestros, Museos y Artes Visuales. Construyendo un imaginario educativo. *Arte, Individuo y Sociedad*, vol. 23, núm. 1, 2011, pp.55-72. Universidad Complutense de Madrid (Madrid, España).

Torres, M. (2015). Latinoamérica una Historia. Proyecto del Departamento Educativo del Museo Histórico Nacional de Chile. Consultado en:

<http://www.iber museos.org/recursos/boas-praticas/latinoamerica-una-historia/>

ÁREA TEMÁTICA: Experiencias de Innovación Docente en Enseñanza Superior en contexto de pandemia

ARTICULACION ENTRE CLASES ASINCRÓNICAS Y SINCRÓNICAS

De Angelis, Patricia

Resumen

El trabajo se anuda en la problemática de la transformación de las clases presenciales a la virtualidad en trayectos especializados en la universidad. La necesidad que originó esta experiencia es favorecer la lectura académica incentivada por la acción tutorial mediada por la tecnología. De allí se generó la pregunta central ¿cómo favorecer la coordinación entre las clases virtuales asincrónicas y sincrónicas en la forma organizacional educativa de Seminario?

La experiencia se centra en los periodos 2020 y 2021 para cursos de Metodología de la Investigación de nivel posgrado universitario en Argentina.

Se muestran los procesos de decisiones pedagógicas centradas en el diagnóstico y posterior diseño de las actividades en la plataforma de aprendizaje Moodle y la aplicación Zoom para las videoconferencias. Se logró la reorganización del espacio aula en Moodle. Se diseñaron materiales y canales en modalidad asincrónica para el tratamiento plenario de ciertos contenidos del plan de la asignatura. También se logró

crear en Moodle grupos colaborativos andamiados con rúbricas estandarizadas. En concordancia, se organizaron por Zoom encuentros sincrónicos semanales bajo dos variantes: una modalidad plenaria y, otra forma, con tutorizaciones de los grupos colaborativos constituidos en Moodle.

Estas decisiones pedagógicas exigieron una detallada tarea docente centrada en la organización, calendarización y constante comunicación- feed back del plan de trabajo a los cursantes. Como resultado, los estudiantes lograron desarrollar el producto esperado, el cual consiste en la sistematización de la lectura académica de textos especializados.

Palabras claves: Seminario, articulación, sincrónico, asincrónico

DESCRIPCIÓN GENERAL

El proyecto nace en el Seminario de Desarrollo de Investigaciones Aeronáuticas, Espacial y Aeroportuaria, 2do año del plan de estudios de la carrera de posgrado de Especialización en Derecho Aeronáutico, Espacial y Aeroportuario. La carrera fue acreditada por 6 –seis- años por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU). Esta formación especialista superior se dicta en la Universidad Nacional de la Defensa (UNDEF) de Argentina, unidad académica Instituto Nacional de Derecho Aeronáutico y Espacial (INDAE).

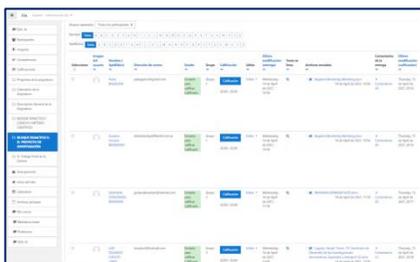
Propósito de la experiencia

La necesidad de reelaborar las clases con tecnología fue abrupta. El contexto de la pandemia aceleró la búsqueda de entornos virtuales de aprendizaje, así como de herramientas de mediatización de la relación contenidos- docentes – alumnos. Las aulas se reinventaron al integrar docentes y alumnos de tradicional modalidad presencial.

Para el docente-tutor se agregó a la exigencia de respetar las características constitutivas de la modalidad curricular, el requerimiento de los estándares referidos por CONEAU, en especial al promover la articulación entre el recorrido de los cursos destinados a la investigación y la elaboración del trabajo final de la carrera (De Angelis, 2019).

La forma organizativa del espacio curricular Seminario requiere el favorecer la intensidad de la formación práctica, en este caso particular, la promoción de la alfabetización académica: lectura de textos -previo a la escritura del proyecto de investigación-. Siguiendo las ideas de Carlino (2017), los textos académicos colaboran a la reelaboración de ideas y por ende a la internalización de las mismas. Los significados se transmiten a través de instancias textuales, promoviendo la formación del pensamiento. Para este desafío se estudió las posibilidades que ofrece la plataforma.

¿Cómo se hizo?



La plataforma Moodle, ofrece separar a los participantes por grupos generando en la misma aula virtual una propuesta de enseñanza para diferentes destinatarios. Se organizaron grupos de hasta 5 – cinco- integrantes desde la composición elegida por los estudiantes. La intención fue: favorecer la comunicación, contribuir a alejar sentimientos de soledad, complementarse en el uso de la tecnología, sortear la brecha entre nativos e inmigrantes digitales.

RECURSO

Se diseñó una lista de cotejo descriptiva como guía de aprendizaje en la práctica tutorizada. Si bien es clásico pensar a la lista de cotejo como un instrumento de evaluación de los aprendizajes, la utilizamos para el proceso comprensivo del texto académico por grupos.

Además, este recurso se convierte en el organizador del encuentro sincrónico por Zoom de cada grupo con el tutor.

Replicando esta estrategia pedagógica en el calendario del cuatrimestre de cursada, se

logra favorecer los encuentros desde la práctica guiada, se relaciona teoría- práctica y se propende a la comunicación eficaz.

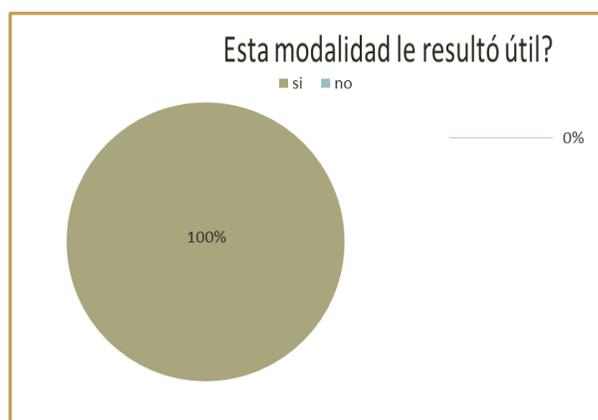
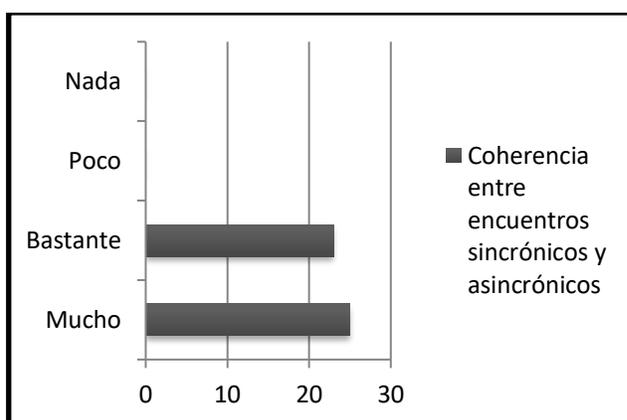
| LISTA DE COTEJO PARA ANALIZAR TEXTOS (ARTÍCULOS) ACADÉMICOS | | |
|---|--|--|
| Item | Descripción | Registre sus observaciones/ anotaciones. |
| Título | Comunicación del tema del artículo. | |
| Resumen | Sumario breve que anticipa el contenido del tratamiento. | |
| Palabras claves | Palabras que logran condensar los temas más importantes. Normas que utiliza para citarlos (APA, Toronto, otras). | |
| Introducción | Hechos o problema que exhibe. Planteamiento del tema de la investigación, propósito u objetivos. | |
| Desarrollo | Cuerpo del escrito. Ideas principales. Sustentación e apoyo bibliográfico. | |
| Cierre | Ideas potenciales que derivan del escrito. | |
| Referencias | Fuentes bibliográficas, revistas indexadas, simposios, tesis, etc. usadas para enunciar el tema. Cita bajo normas (ejemplo APA). | |

Escriba aquí su valoración general del texto leído. Justifica.

RESULTADOS

Desde el punto de vista de la enseñanza, se logró planificar las actividades conforme a las competencias y estándares de calidad requeridos. También se logró cumplimentar la intensidad de la formación práctica orientada a la competencia de alfabetización académica.

Desde la mirada de los estudiantes, sincronizar el trabajo en grupos con las reuniones tutorizadas por Zoom, contribuyó al diálogo personalizado, a sostener la motivación y el compromiso con la tarea. Se relevó el grado de satisfacción:



CONCLUSIONES

El encuentro sincrónico organizado en grupos favorece la interacción en tiempo real al identificar las realidades y necesidades cara a cara. Articulado con el trabajo colaborativo que la plataforma ofrece, es decir, organizando el aula en pequeños grupos para la lectura guiada de textos.

Los encuentros sincrónicos plenarios pueden utilizarse para algunos momentos particulares de la cursada, por ejemplo la presentación de la materia, reforzar pautas generales o al cierre del trayecto.

Lo importante es explicitar a los participantes esta forma de planificación para los encuentros.

PROPUESTA

Esta forma de configurar la práctica exige más tiempo al tutor-docente.

Demanda una programación y calendarización detallada. Se incrementa su tarea en los encuentros sincrónicos.

Muchas veces es una barrera la cantidad de alumnos que integran el aula (en ocasiones se inscribe una cantidad que es hasta superadora a la presencialidad).

Exige formación tecnológica para que el tutor conozca las posibilidades de configuración del aula y active la edición según los propósitos.

Requiere formar a los alumnos en el uso del aula con esta modalidad particular, poco sistematizada por el resto del claustro docente-tutor. Esto puede al inicio desorientar a los cursantes, lo que es de especial atención para anticipar confusiones.

Más allá de los obstáculos, es alentador buscar estrategias de articulación entre el aula asincrónica y los momentos de encuentro sincrónico. Los estudiantes logran alcanzar los objetivos, favorece la función de orientación, la producción académica y la comunicación.

REFERENCIAS

Carlino, P. (2017). Dos variantes de la alfabetización académica cuando se entrelazan la lectura y la escritura en las materias. *Signo y Pensamiento*, 36(71), 18-34.

<https://doi.org/10.11144/Javeriana.syp36-71.dvaa>

De Angelis, PG. (2019). Articulación curricular con líneas de investigación operativas en Posgrado Universitario de Argentina. REDU. *Revista de Docencia Universitaria*, [S.I.], v. 17, n. 2, p. 107-125, dic. 2019. ISSN 1887-4592.

<https://doi.org/10.4995/redu.2019.12175>

García Hernández, M., Lugones Botell, M., Lozada García, L. (2006). Algunas consideraciones teóricas y metodológicas sobre el seminario. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 22(3)

http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21252006000300017&lng=es&tlng=es.

Moodle <https://moodle.org/?lang=es>



COLABORACIÓN ENTRE PARES, AULAS CONECTADAS EN TIEMPOS DE COVID

19.

Fuentes Eduardo,
Maquehue Orlando,
Hernández Gabriela,
Ruiz Rodrigo.

Resumen.

El Corona virus, puso en jaque la educación, aulas conectadas, aumenta la participación, conectividad del estudiante.

Palabras claves: participación efectiva, curriculum, herramientas digitales.

Área temática.

Experiencias pedagógicas en contexto de pandemia.

Propósito de la experiencia.

Aumentar la participación efectiva de los profesores y estudiantes de diferentes zonas geográficas que trabajen conjuntamente y en forma virtual, en torno a temas concretos. A través de metodologías activas, como estrategia de trabajo cooperativo, en tiempos de pandemia.

DESCRIPCIÓN GENERAL.

Uno de los problemas que enfrenta la educación formal, el año 2020 en Chile, fue la propagación por el mundo, del COVID-19, que obligo a principios de año académico para las escuelas y liceos, cerrar sus puertas e iniciar un confinamiento que dura hasta el día de hoy, año 2021.

Este fenómeno del Corona virus, puso en jaque el sistema educativo, de acuerdo a Reimers, (2020), “de no tomarse medidas, se podría generar la mayor disrupción en oportunidades educativas a nivel mundial en una generación”. (ciaeuchile, 2020) . Explicando que la suspensión del tiempo de aprendizaje, provoca una pérdida a nivel de conocimiento y habilidades adquiridas.

La contingencia del COVID-19, logro mermar la capacidad de la escuela para dar respuesta y diseñar e implementar una enseñanza educativa efectiva de manera remota. Este problema no solo lo enfrento Chile, sino varios países en el mundo, que no estaban preparados para trasladar las clases presenciales a la virtualidad, por ejemplo, en España, los padres de familia, el año 2020 expresaban su disconformidad frente a la educación a distancia, señalan “como si tener un ordenador y wifi fuese por sí mismo garantía de aprendizaje a distancia”. (eldiario.es, 2020), Entendiendo que la pantalla lo que estaba provocando era aumentar las brechas de aprendizaje en los estudiantes españoles. Lo que estaba pasando en España a nivel escolar, también se estaba produciendo en gran parte de los países, así el caso de Corea se planteaba en informes que los padres no estaban seguros que sus hijos estuvieran estudiando realmente en la modalidad virtual.

El caso de Chile, no es la excepción a la regla, el año 2020, varios investigadores, comenzaron a informar las debilidades y fortalezas de nuestro sistema educativo en tiempos de COVID-19. Los profesores y expertos en tecnología educativa españoles Carles Suero y José Luis Pastor, integrantes del proyecto Educaria Zig-Zag, señalan “Lo que está pasando en Chile es que algunos colegios están intentando reproducir exactamente lo que se hace en el día a día, con horarios estrictos, con niños colapsados de tareas. Y eso es un gran error”. (publimetro, 2020). Explicando que la respuesta que estaba dando la escuela era trasladar la modalidad presencial a la pantalla sin la capacidad de rediseñar las practicas pedagógicas al contexto virtual. Reimers y Schleicher, (2020), en la misma línea sostenían que el informe PISA del año 2018, mostraba que “los sistemas educativos, no están preparados para ofrecer a la mayoría de los estudiantes oportunidades para aprender en línea”. (Reimers y Schleicher, 2020, citado en ciaeuchile, 2020). Señalando que la respuesta de la escuela con medios tecnológicos, no necesariamente era un aseguramiento de los aprendizajes. Entendiendo

que la gestión del aprendizaje en línea es muy diferente a lo que estamos realizando en la contingencia.

Con todo y lo anterior la contingencia no solo ha mermado la estructura institucional de la escuela sino también al estudiante y su entorno, un estudio realizado por Educación 2020, señala “los jóvenes siguen desmotivándose al saber que no aprenden nada cuando repiten “como loros”. (Educación2020, 2020, p.14). Aun así, diseñamos y mantenemos una gestión pedagógica de la escuela sin avances importantes. Ahora bien, para el año 2021, el sistema no ha cambiado mucho, menos la pandemia que sigue manteniendo a la mayoría de los estudiantes confinados en sus casas, si bien la estructura digital de la escuela, ha logrado mejorar su edificio digital, este año 2021, se presenta otro fenómeno, la suspensión de clases presenciales, ha provocado un grave impacto en los aprendizajes de los estudiantes y efectos negativos en su desarrollo socioemocional, junto con provocar un aumento de la deserción escolar. A nivel contextual, hasta el año pasado en Chile existían más de 186 mil menores y jóvenes de entre 5 y 21 años que abandonaron el sistema escolar, y las cifras entregadas por el Ministerio de Educación reflejan que otros 39.498 niños y niñas no se matricularon en ningún establecimiento este año 2021. Este problema más allá de mostrar las posibilidades de acceso de los estudiantes a la tecnología, internet y dispositivos digitales dice relación con un nuevo concepto que es necesario advertir y mitigar. participación efectiva del estudiante en la educación remota, entendiendo que la suspensión del tiempo de aprendizaje, provoca una pérdida a nivel de conocimiento y habilidades adquiridas. Lo que ha aumentado las brechas de aprendizaje entre estudiantes, afectando los conocimientos y habilidades. La ONG Educación 2020, realizó un estudio el año 2020 en 30 comunas del país, donde más de 41.000 estudiantes no han tenido la participación esperada por sus escuelas. En este sentido, la alerta para el sistema pasa por mejorar las estrategias que vayan en la dirección de aumentar la cantidad de estudiantes, en una participación significativa en la educación remota, no solo conectar, sino participar, interactuar, opinar, utilizar herramientas digitales etc. Para ello, el Liceo Bicentenario de Excelencia Nuevo Mundo, de Mulchén, a través de su director Eduardo Fuentes Barra, comenzó un proceso de rediseño de sus prácticas pedagógicas, apuntando a mejorar la interacción del estudiante en el aula virtual y en la profundización del contenido que se entrega en el aula virtual,

focalizando los esfuerzos en las bondades que ofrece la internet y las herramientas digitales.

La idea entonces dada la posibilidad que ofrece el aula virtual de conectar en tiempo real, instituciones, personas, profesionales, fue utilizar esta oportunidad y se decide implementar la estrategia que denominamos: Colaboración entre pares aulas conectadas en tiempos de COVID 19, conectando diferentes países, diferentes estudiantes y profesores, para realizar clases con temáticas en común. La idea general fue a través de las redes sociales comenzar a conectar profesionales de distintas partes del mundo que quisieran conectar con los estudiantes del Liceo Bicentenario de Excelencia Nuevo Mundo, fue así como contactamos a Gabriela Hernández de Argentina, profesora de Chino Mandarín, Orlando Maquehue de Estados Unidos, profesor de Historia, Sara Alonso, profesora de un liceo en Estados Unidos, Mar Soriano, connotada Psicóloga de España, José Calvo, neurocientífico mexicano. Tal como se observa en la figura 1.

Figura 1. Conectando profesionales del mundo.

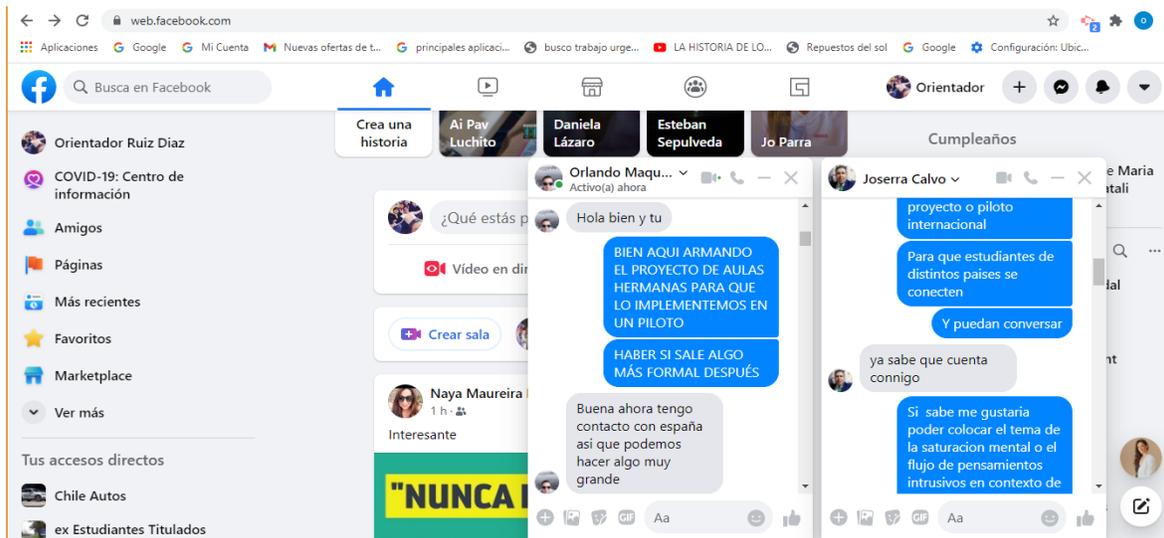


Figura 1, la idea era junto a los profesionales comenzar a diseñar una ruta de aprendizaje colaborativa, que despertara la emoción en los estudiantes que puedan a través de la conexión a internet ver las bondades de la conectividad de interactuar con otros y por último enriquecer el curriculum, a través de la colaboración entre pares, como señalan Reimers y Schleicher, proponen a los líderes educativos a ser proactivos he "implementar estrategias que mitiguen el impacto educativo de la pandemia". (ciaeuchile, 2020). "La

colaboración será esencial, todos deberán intensificar, salir de la zona de confort, para hacer el trabajo de educar a los estudiantes" (ciaeuchile, 2020), advierten los autores.

Una vez que contactamos a los distintos profesionales, comenzamos la planificación de una ruta de aprendizaje que debía contener varios elementos que a continuación se detallan:

1. La ruta de aprendizaje debía estar centrada en la interacción del estudiante, como principal protagonista.
2. La ruta de aprendizaje debía contener elementos del curriculum real del Liceo Bicentenario de Excelencia Nuevo Mundo.
3. La ruta de aprendizaje debía contener actividades de contención emocional.
4. La ruta de aprendizaje debía contener el trabajo con herramientas digitales de trabajo colaborativo.

Una vez, que se analiza cada uno de los requerimientos de la ruta de aprendizaje con el aporte de los especialistas de distintas partes del mundo, realizando varias reuniones tal como se observa en la figura 2.

Figura 2 Reuniones de Trabajo para cocrear la ruta de aprendizaje.

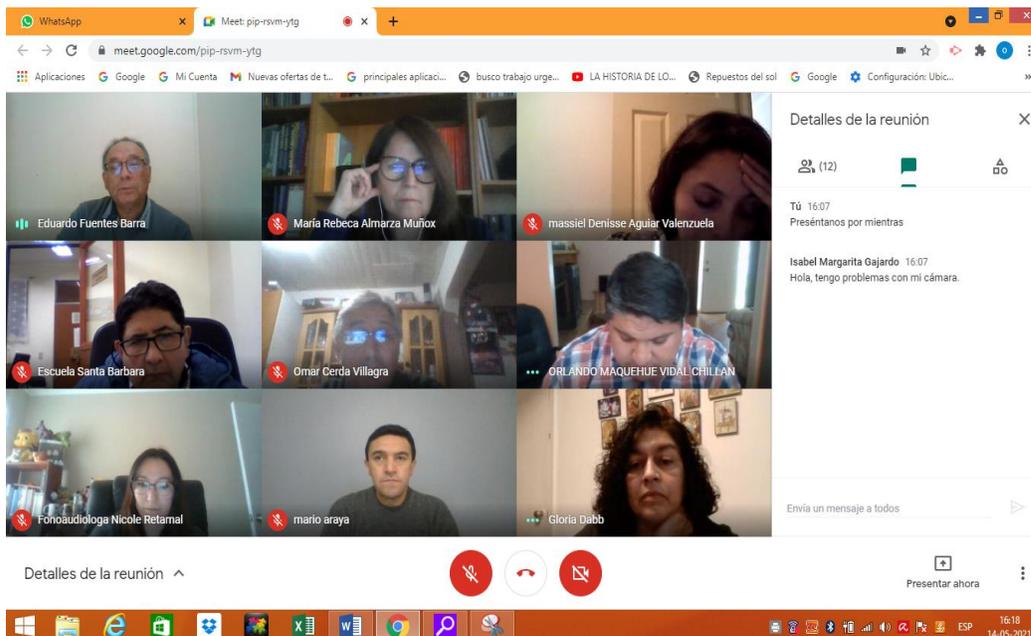


Figura 2. Reunión del director del Liceo Nuevo Mundo, arriba a la izquierda con su equipo técnico y Gloria Dabb directora de la escuela Bear river middle school de Estados Unidos, abajo en la esquina derecha.

Figura 3. Reuniones de Trabajo, profesores para cocrear la ruta de aprendizaje.

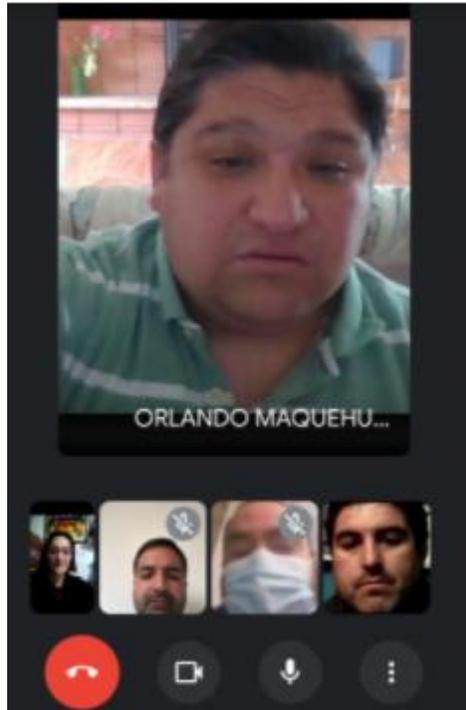


Figura 3, reunión de trabajo profesores, Orlando Maquehue, Estados Unidos, Gabriela Hernandez Argentina, Rodrigo Ruiz, Chile, Boris Osses Chile, Ernesto Navarro de España.

De las reuniones de trabajo, resulto la cocreación de 5 módulos o planificaciones que se detallan en la figura 4, el esquema general.

| MÓDULO 2: COMO FUNCIONA NUESTRO CEREBRO EN TIEMPOS DE CRISIS | | HORA DE | CHILE | ESPAÑA | USA | ARGENTINA | |
|--|--|---|---|--------|-----|-----------|--|
| OBJETIVO GENERAL: Promover contactos educativos, a partir de la interacción entre aulas de diferentes países, a través de las plataformas digitales. | | | | | | | |
| DOCENTES: Rodrigo Ruiz, Orlando Maquehue, Eduardo Fuentes, José Ramón Calvo. | | | | | | | |
| COMPETENCIA GENERAL: | CONTENIDO | QUÉ ESPERO QUE LOGRE EL ESTUDIANTE: | CIERRE: | | | | |
| Manejo de los principios generales de las neurociencias para entender como nuestro cerebro y pensamientos afectan nuestro cuerpo o estados de ánimo. | <ul style="list-style-type: none"> Cerebro y mente Cerebro y pensamiento intrusivos. Cerebro, stress, ansiedad, angustia. | Esperamos que estudiantes de distintas aulas de distintos países puedan conectarse y en un trabajo de 40 minutos. Responder ¿Qué conocen del cerebro? ¿Dónde se alojan nuestros pensamientos? En un segundo momento de reflexión los estudiantes, generan un concepto formal respondiendo la siguiente pregunta. ¿Cuál es el pensamiento que más te ha afectado en estos tiempos de | En el cierre los estudiantes, conversan en un foro virtual con el Doctor en Neurociencias José Ramón Calvo. Las preguntas trabajadas en la clase. Generan un mapa de lluvias de ideas en mentimeter o menti.com , de forma interactiva en el aula virtual. | | | | |

Figura 4. Las planificaciones de aula, mantienen una estructura de competencias que esperamos desarrollar en los estudiantes, las herramientas digitales que se usaran y la coordinación horaria entre países.

Una vez que se elaboró la ruta de aprendizaje se debía consensuar un instrumento de monitoreo para la puesta en práctica de la experiencia pedagógica, en este sentido decidimos utilizar desde meet la monitorización de las clases propiamente tal.

Figura 5. Meet como instrumento de evaluación de la participación efectiva de los estudiantes.



Figura 5. A través de meet se monitorea la participación de la cantidad de estudiantes que están participando, cuantos logran conectar, cuantos desconectar durante la actividad.

Una vez que se definió y se revisó toda la estructura de la actividad, se resolvió fijar día y hora de la actividad y pilotear un día antes desde el edificio virtual del Liceo Bicentenario Nuevo Mundo, la actividad para ver detalles de conectividad, utilización de la técnica de Breakout Room y mentimeter como herramienta digital. Una vez realizado el pilotaje se decide comenzar el proceso de publicidad del evento entre los países para lo cual se diseñó la publicidad para medios digitales como para Facebook.

<https://drive.google.com/file/d/1THJGf4qAR00FfkQMKzKRZCW22qd0I3Gg/view>

Figura 6. Publicidad proyecto Colaboración, aulas conectadas.



Figura 6. Publicidad del evento, fijado para el 03 de junio del 2021 la primera clase de aulas conectadas.

03 de junio del 2021, llego el día de la primera clase, del proyecto aulas conectadas, la cual se fue desarrollando de la siguiente manera:

Figura 7. Primera clase internacional Aulas conectadas.



Figura 7. Se inicia el evento con las palabras de Bienvenida del Director del Liceo Bicentenario de Excelencia Nuevo Mundo.

Figura 8. Primera clase internacional Aulas conectadas, estudiantes realizan primera actividad.

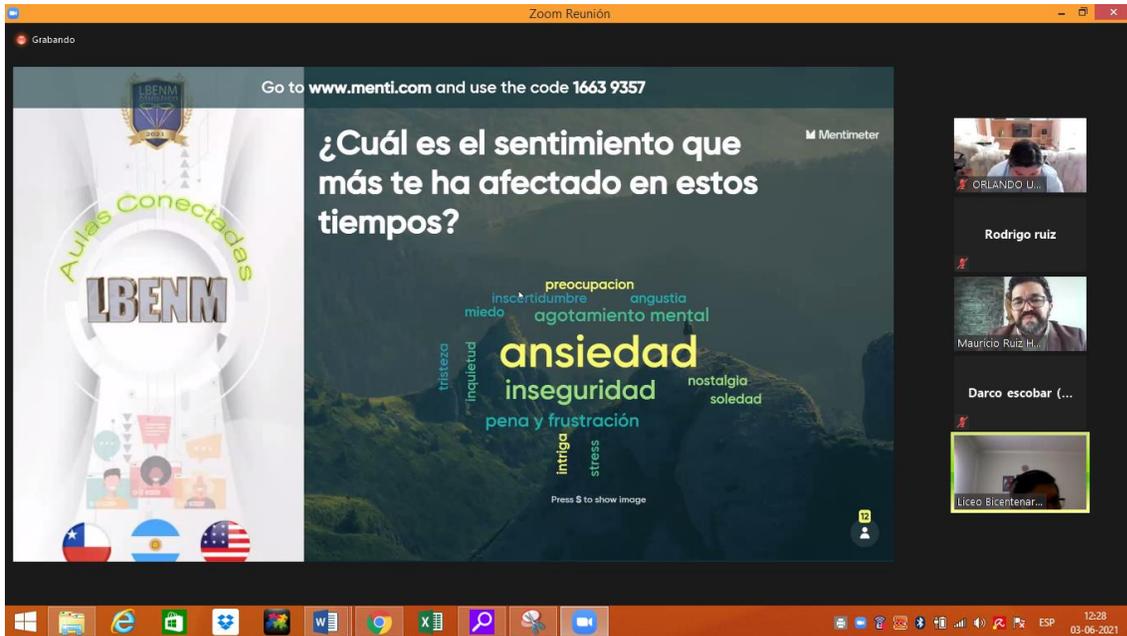


Figura 8. Responden a la pregunta como la pandemia les ha afectado, el mayor sentimiento es la ansiedad y la inseguridad.

Figura 9. Primera clase internacional Aulas conectadas, estudiantes realizan segunda actividad.

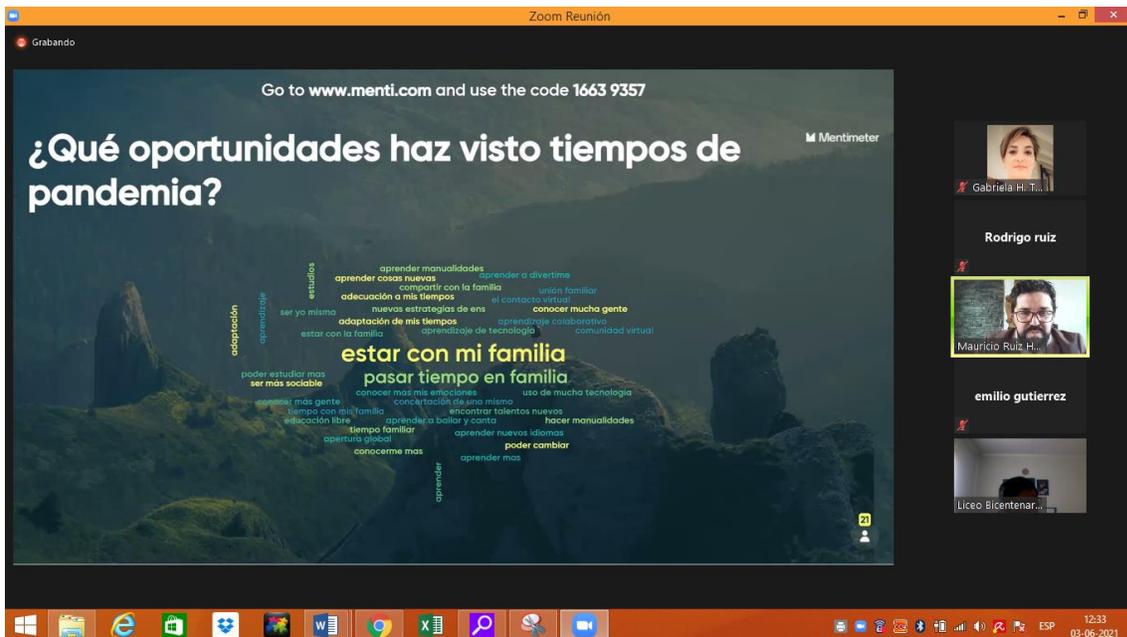


Figura 9. En relación a la pregunta, las oportunidades que han visto los estudiantes en tiempos de pandemia, el pasar tiempo con la familia, para ellos ha sido un aspecto positivo a nivel global.

Figura 10. Primera clase internacional Aulas conectadas, estudiantes realizan tercera actividad.

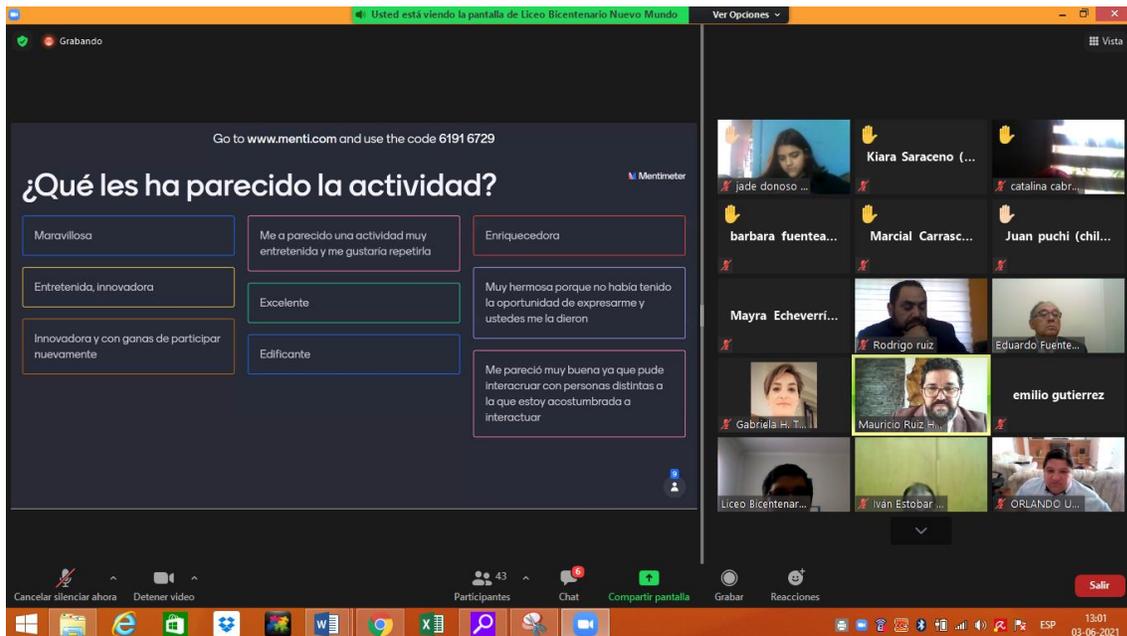


Figura 10. Los estudiantes de los países involucrados en el proyecto, encuentran que hacer clases en conjunto es una excelente actividad.

CONCLUSIONES

Entre las conclusiones de la propuesta que está en marcha, se considera que es una buena propuesta, en la medida que se pase por los procesos de planeación, planificación, pilotaje del curriculum ex antes de presentarla a los estudiantes.

Cobra sentido, los argumentos de distintos autores que plantean que los profesores no lograron administrar el curriculum en tiempos de COVID-19, lo que habría cambiado el escenario educacional para los estudiantes, con estrategias como estas, los estudiantes si participan, no se desconectan y profundizan con elementos serendipicos el conocimiento.

Las limitantes del proyecto, siempre será la diferencia horaria la principal limitante, pero en el mundo hay profesores dispuestos a innovar por lo que resulto esta práctica.

Dejamos el enlace de la práctica grabada para su revisión Copie el siguiente enlace para compartir esta grabación con los espectadores:

https://zoom.us/rec/share/YpOk5t8uECuWkG9CyTy8oD8avs5IT1-y2u_AitbLEiHFRZ_x8APK-vSpaVV4wIPg.9nuiNZhUa8HMTi4H (Código de acceso: A4Ob?&\$J)

REFERENCIAS

ciaeuchile. (07 de Abril de 2020). *www.ciaeuchile.cl*. Obtenido de *www.ciaeuchile.cl*:
www.ciaeuchile.cl

eldiario.es. (04 de abril de 2020). *www.eldiario.es*. Obtenido de *www.eldiario.es*: *www.eldiario.es*

publimetro. (06 de Abril de 2020). *www.publimetro.cl*. Obtenido de *www.publimetro.cl*:
www.publimetro.cl

CONOCIENDO MORELIA DESDE CASA A TRAVÉS DE LOS LUGARES TURÍSTICO Y EL ARTE.

Autores:

Javier Lázaro Medina, compositor y maestro de música y movimiento en el jardín de niños Solidaridad y Confucio. Desempeña su labor desde hace 27 años. De él surge la primera idea de este proyecto.

Erika García Rosales, Maestra en Administración Educativa, Lic. en educación preescolar. Cuenta con 23 años de experiencia, desempeñándose como educadora, directora y maestra de universidad.

Práctica: Didáctica a partir de los campos formativos de educación preescolar.

Equipo de Trabajo: colaborativo, el cual se integró con maestros de música, fotógrafo y educadora. Los maestros laboran en diferente preescolar.



Maestro Javier Lázaro Medina, creador de la idea de este proyecto, también se encarga de organizar la logística de las grabaciones, editar los videos y subirlos a YouTube.



Lic. Mayra Dolores Villagómez González, es quien se encarga de manejar algunos de los títeres y hacer las diversas voces de los personajes: Camila, Valentina, y la abuela Toñita.



Lic. Antonio Isidoro López Liera, se hace cargo de la dirección y realización de las sesiones fotográficas y del video, aportando las herramientas tecnológicas necesarias.



Maestra Erika García Rosales colabora en las diversas grabaciones, y su trabajo fundamental es llevar estos temas a las clases en línea, abordarlos con los niños de 2° de preescolar.

Propósito:

- Llevar a los alumnos de preescolar a realizar un recorrido virtual para conocer diversos lugares importantes y turísticos de Morelia de una forma creativa, así como, acercarlos con algunas disciplinas del arte y de esta manera abordar diversas áreas de aprendizaje del nivel preescolar y favorecer el desarrollo de algunas habilidades

DESCRIPCIÓN GENERAL

El proyecto surge a partir de la idea del maestro de música Javier Lázaro Medina, quien propone al equipo de trabajo del Jardín de Niños Solidaridad el proyecto “Conociendo Morelia desde Casa”, sugiriendo que podía ser realizado como equipo de trabajo, sin embargo, debido a las condiciones de cada grupo, las maestras deciden no integrarse, únicamente acepta participar la maestra Erika García, educadora del grupo de 2° A y la directora maestra Olimpia Rojas.

El maestro Javier se encarga de contactar a los demás maestros para formar el equipo y éste se integra por tres maestros de música, una directora y una educadora. Debido a situaciones diversas que le complican a la maestra Olimpia continuar participando se retira del proyecto.

La primera reunión que se realiza tiene como primer objetivo conocerse entre los integrantes y exponer las ideas para planear el proyecto.

El objetivo que se plantea por parte del maestro Javier es llevar a los niños por un recorrido virtual de la ciudad de Morelia, con la intención de que conozcan su ciudad desde otra perspectiva y lugares que probablemente no conocen su historia, para lo cual, la maestra Erika teniendo en cuenta los campos formativos de educación preescolar propone considerar el arte y algunos aspectos del programa de preescolar, que favorezcan el aprendizaje, desarrollo de competencias y algunas habilidades de los niños.

Primeramente, se toma en cuenta el contexto del jardín de niños y las condiciones donde este se ubica y las características del grupo.

- El preescolar se ubica en una colonia de la periferia de Morelia.
- La mayoría de las familias son de recursos económicos bajos y tienen estudios hasta secundaria. En algunos hogares aún carecen de servicios básicos como transporte, pavimentación y agua.
- Las familias en su mayoría están integradas por papá, mamá, hijos, abuelos y en ocasiones en la misma casa viven tíos y primos. También es importante mencionar que debido a las condiciones económicas es necesario que trabajen ambos padres; el grupo también lo integran madres solteras, padres solteros y generalmente los niños están al cuidado de abuelos, familiares o vecinos.
- La mayoría solo cuenta con celular para recibir la información de las actividades escolares y las clases en línea.
- El acceso a internet es por medio de datos del celular.

Observar esta situación que los pequeños estaban viviendo en casa fue parte del impulso para realizar el proyecto, además, percibir que los alumnos necesitaban algo diferente en cuanto a su aprendizajes, donde ellos fueran más protagonistas del mismo resulta trascendental para que la educadora decidiera participar en el proyecto y dar un cambio creativo a la enseñanza en línea se notaba necesario; otro punto importante es que durante la realización del proyecto se incluye el arte como una forma de trabajar las emociones y expresiones de los alumnos, las cuales son esenciales de tomar en cuenta en todo momento, sobre todo, en este tiempo de confinamiento. El proyecto resulta transversal porque permite incluir los campos formativos, temas diversos y de importancia para ser analizados con los alumnos de preescolar y que son parte de su aprendizaje y nuevos conocimientos.

Otro punto que se tomó en cuenta fue dar a conocer estos lugares con artistas competentes y calificados de las diferentes expresiones artísticas.

El planteamiento general del proyecto considera lo siguiente antes de iniciar las grabaciones:

1. Organizar los tiempos de reuniones, grabación y edición de los vídeos.
2. Planear los lugares que se grabarán y la secuencia de ellos.
3. Organizar la expresión de arte que será tomada en cuenta para cada uno de los espacios.
4. Realizar una lista de los posibles artistas invitados para cada grabación y realizar las invitaciones con anticipación.
5. Prever los materiales y recursos necesarios, así como los muñecos guiñoles que participarán en las grabaciones.
6. En algunos casos tener en cuenta las solicitudes de permiso para asistir a algunos de los lugares.
7. Actualizar el canal de YouTube de la Escuelita Do Re Mi.

Las primeras grabaciones se realizaron en el estudio del maestro Javier, debido a que el semáforo estaba en color rojo y eso no permitía ir hasta los lugares planeados. Posteriormente se graba en diferentes espacios, sin embargo, el formato de grabación se realiza teniendo en cuenta:

- A. Mención del nombre del lugar y un breve marco histórico.
- B. Comentarios de los datos del artista invitado.
- C. Entrevista al artista invitado (Máximo 4 preguntas).
- D. Presentación de la expresión de arte que domina el artista.
- E. Edición del vídeo
- F. El vídeo se envía al grupo de WhatsApp de 2° de preescolar
- G. Trabajo de los vídeos durante las clases en línea con los preescolares y con actividades enviadas a través de archivos para quienes no se conectan a las clases.

Para cada uno de los lugares que se consideraron de acuerdo a sus características e historia se abordan diversos temas que permiten a los niños adquirir más conocimientos, habilidades físicas y también desarrollar en ellos valores como empatía, responsabilidad, cuidado, sentido crítico, creatividad, y habilidades del pensamiento, así como nuevos aprendizajes.

Las actividades planeadas por la educadora consideraron además de lo pedagógico, también lo lúdico y las relaciones familiares, buscando una convivencia entre los miembros de la familia por medio de juegos dinámicos y grupales que favorecieran la comunicación, acercamiento entre padres e hijos, el respeto de reglas y el trabajo en equipo.

A continuación, se anexa una tabla que permite visualizar algunos lugares, tema, artista, expresión de arte y actividades realizadas con los preescolares.

| Lugar | Tema | Artista | Expresión de Arte | Actividades |
|------------------------------------|---|---|-------------------|--|
| Plaza de la Paz | La paz Necesidades Especiales | Dr. Wilfrido Lázaro Coordinador de la Paz en Michoacán | Pintura / Murales | Pintar murales con diversas partes del cuerpo. |
| Callejón del Romance | Expresión oral | Poeta: Mtro. Ciro | Poesía | Escribir poemas Inventar poemas |
| Calzada Fray Antonio de San Miguel | Árboles y naturaleza | Fotógrafo: Antonio | Fotografía | Autoretrato Juegos tradicionales. |
| Acueducto y Fuente de las Tarascas | Cuidado del agua | Muñeco Guiñol: abuelita Toñita | Leyenda | Investigar una leyenda y narrarla. |
| Casa de la Cultura | Expresión corporal y danzas tradicionales | Bailarinas: Teresa Chavira | Baile | Pasos de ballet. Psicomotricidad |

| | | | | |
|---|--|------------------|--|--|
| | | Eve Hernández | | |
| Recursos: humanos, económicos, muñecos guiñoles, cámara fotográfica, espacios diversos, permisos, material didáctico diverso, micrófono, computadora, libros de historia, páginas web, canal de YouTube. | | | | |

Como ejemplo de la estrategia de cómo se trabajó con los preescolares el primer tema que fue la Plaza de la Paz

- Envío de vídeo a los padres de familia previamente, el cual se encontraba en el canal de YouTube de la Escuelita Do Re Mi.
- Trabajo durante la clase en línea:
 - ✓ Cuestionar a los niños sobre ¿Qué es la paz?
 - ✓ Abordar el tema de murales, pintores.
 - ✓ Trabajo de NE.
 - ✓ Realizar pinturas con: mano derecha, izquierda, boca, pies, sin ver.
 - ✓ Jugar con mímica, adivino qué es con los ojos vendados.

Estas estrategias fueron modificándose de acuerdo a los aprendizajes esperados y competencias a considerar.

RESULTADOS ESPERADOS:



Fueron diversos los logros que se observaron con este proyecto, no solo en los alumnos, también con las familias de ellos, se pueden mencionar los siguientes:

- Los alumnos fueron protagonistas de su aprendizaje.
- A través del arte expresaron emociones.
- Trabajo en equipo.
- Interacción y convivencia familiar.
- Mayor aprendizaje de la ciudad de Morelia tanto de los alumnos como de los padres de familia.
- Rescatar tradiciones.
- Desarrollar una mayor sensibilidad a las necesidades especiales.
- Desarrollo de expresión oral, corporal, musical.
- Conocer diversas expresiones del arte.

CONCLUSIONES:

Sin duda fue un proyecto innovador y de compromiso, que permitió brindar una oportunidad diferente a los alumnos para aprender con creatividad, jugando, interactuando con diversos personajes, sobre todo, este proyecto ha sido un ejemplo de que la educación puede trascender las fronteras de las aulas y los momentos difíciles o con obstáculos son una oportunidad para lograr y crear más. El trabajo en equipo en todo momento sobre salió, lo cual, fue un punto importante para el éxito del proyecto, cada integrante participó aportando sus ideas, conocimientos, habilidades y, sobre todo, su actuar para hacer de cada espacio un lugar de trabajo colaborativo y convivencia.

El proyecto fue una conjugación de ideas que cada vez creció más, teniendo la fortuna de la participación de diversas personalidades y artistas que se unieron a éste, brindando sus conocimientos y apoyando sin pedir alguna remuneración sólo por el hecho de compartir sus destrezas artísticas y poder llegar a los alumnos no sólo con aprendizajes, si no, a través de las emociones.

Este ha sido un proyecto integral, porque se trabajaron diversos ejes de preescolar que a su vez permitieron abordar temas variados y con ello, desarrollar diversas competencias y aprendizajes esperados que marca el programa de educación preescolar.

PROPUESTA DE MEJORA.

En la evaluación realizada por el equipo al finalizar el ciclo escolar se concluyó:

- Considerar el tiempo límite para cada vídeo.
- Respetar la secuencia de los lugares a grabar.
- Tener un plan B por si algún espacio no está disponible, no se da permiso o en su momento alguno de los invitados no se presenta.
- Interactuar más con los muñecos guiñoles
- Cuidar el lenguaje, que éste sea acorde para preescolar.

El proyecto no termina, viene una segunda parte donde se abordarán lugares no sólo de Morelia, también, de pueblos cercanos a esta ciudad.

Se invita a consultar las grabaciones de los vídeos en el canal de YouTube: Escuelita Do Re Mi <https://www.youtube.com/channel/UCtYR0gS3XBcZ2DpNRat87dg>

CONVERSATORIOS INTERNACIONALES DE ÉTICA: NUEVAS FORMAS DE COMPRENDER LA GESTIÓN ORGANIZACIONAL DESDE UN ENFOQUE HUMANISTA

Experiencia pedagógica de internacionalización del currículo

Christian Eduardo Cortés Martínez

PROPÓSITO

La experiencia se enmarca principalmente como un aporte desde el ejercicio académico de la asignatura de ética a la internacionalización del currículo, pues este se constituye a nivel institucional como un objetivo estratégico de la misma. Los conversatorios internacionales de ética, como se le ha llamado a la práctica, pretenden acercar a los estudiantes, docentes, sector privado y público a un escenario de diálogo en el que la reflexión en el marco de la ética y la empresa han sido la línea orientadora de los tres conversatorios realizados.

DESCRIPCIÓN GENERAL

La idea surge como efecto de la cuarentena que desde el mes de marzo del 2020 nos obligó a retirarnos de las aulas entendidas como espacios físicos para encontrarnos desde ambientes de aprendizaje virtuales. De esta forma dentro de la asignatura de ética, que imparto con un enfoque organizacional se realizaron los ajustes didácticos que la situación apremiaba. La asignatura tiene tres ejes de reflexión principalmente: un marco de comprensión histórico-filosófico que justifican el desarrollo de algunas de las ideas más importantes de la ética a lo largo de la historia. Uno de ética en las organizaciones, que hace énfasis en la premisa de la ética como parte de la gestión y la estrategia de la empresa y, por último, una ética aplicada o profesional en donde se priorizan las áreas disciplinares de los estudiantes que pertenecen a programas asociados a las facultades de ciencias administrativas y económicas, arte, comunicación y cultura e ingeniería

De esta forma e incorporando el uso de las TIC (Tecnologías de la información y la comunicación) en los procesos de enseñanza y aprendizaje se definió como actividad de cierre de la asignatura la creación de un conversatorio internacional. En su primera edición (2020-1) el ejercicio llevó por nombre: **ética, empresa y problemas sociales contemporáneos en el marco de la agenda 2030**, para el segundo encuentro (2020-2) se definió el siguiente enfoque: **Sostenibilidad y RSE, una respuesta ética desde el sector privado** y la edición número 3 y última hasta el momento (2021-1) se llamó: **Ética, empresa e inclusión: desafíos y oportunidades para la diversidad**. Durante los espacios académicos contamos con aliados académicos, del sector público y privado como, por ejemplo: la Universidad Autónoma del Estado de Querétaro y la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, ambas instituciones de educación superior mexicanas; a nivel nacional la Universitaria Agustiniense, el grupo KOBIA Colombia de tiendas D1, el grupo Konecía Colombia, la Secretaría Distrital de la Mujer e iniciativas y emprendimientos como NKUC Consultoría de México y Suyana Lápices de papel desde Argentina.

Este ejercicio de aula pretende acercar a los estudiantes a la comprensión del estudio de la ética al interior de las organizaciones empleando para ello discursos interculturales, provenientes de académicos y personas del sector económico que a través de las reflexiones y casos de éxito legitiman los conocimientos abordados a lo largo del desarrollo de la asignatura. Este intercambio de ideas entre culturas como proponía Morín (1999), permite comprensión y apertura, pues las culturas deben aprender las unas de las otras y la orgullosa cultura occidental que se estableció como cultura formadora debe también volverse una cultura que aprenda. Comprender es también aprender y re-aprender de manera permanente. (p.52)

Metodológicamente hablando, se identificó dentro de la asignatura las temáticas que podrían guardar una relación estrecha con la pretensión del espacio: ética y gestión de la sostenibilidad y responsabilidad social empresarial, pues permitirían un abordaje amplio tanto de la ética entendida como sistema de gestión organizacional como desde la diversidad de prácticas (casos de éxito) que legitimarían la posibilidad de estudiar desde discursos humanistas los campos económicos y administrativos. Una vez ubicada la estrategia dentro del currículo, para cada espacio se procedió a dotarlo de un objetivo de

aprendizaje y un nombre que al momento de la visibilización se logrará identificar como una actividad de la Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y Educación, facultad a la que pertenezco y desde donde acompaño los diferentes escenarios académicos.

Según la temática del conversatorio, que, si bien tiene una transversalidad y es el estudio de la ética al interior de las empresas, se precisó la búsqueda de expertos: académicos o personas de los sectores públicos y privados que de forma voluntaria quisieran compartir con los estudiantes sus reflexiones o propuestas sobre la materia en cuestión. Este intercambio se lleva a cabo a través de la plataforma Google Meets por donde desarrollamos los encuentros sincrónicos de la asignatura.

Aunque esta estrategia surgió como un ejercicio de aula propiamente en mi asignatura, hemos dado apertura al interior de la institución para que otros estudiantes interesados puedan participar. De igual forma para la segunda edición realizamos en conjunto con una de las docentes de la escuela de turismo de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos un aula espejo que nos permitió compartir en un solo espacio con estudiantes de Colombia y México.

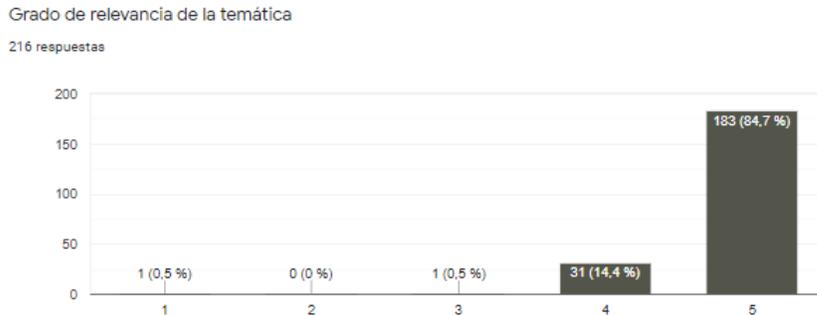
El ejercicio se lleva a cabo durante toda una semana con todos los grupos de trabajo de la asignatura y al finalizar se aplica una encuesta de satisfacción en donde se evalúan aspectos conceptuales, metodológicos, herramientas y pertinencia del espacio con la formación disciplinar. Frente al impacto hemos llegado con esta estrategia a más de 500 estudiantes, 516 de la Uniagustiniano y 30 de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Una vez realizada la evaluación se registran los datos cuantitativos y cualitativos en informes semestrales que se comparten con la Facultad y la Dirección de Internacionalización de la institución.

RESULTADOS

A lo largo de los encuentros y gracias a los instrumentos de evaluación hemos identificado lo siguiente:

Figura 1

Valoración grado de relevancia de la temática conversatorio “Sostenibilidad y RSE, una respuesta ética desde el sector privado”



Los estudiantes perciben la actividad relevante por la temática y articulación

con la asignatura y sus áreas de formación específica. Esto también se infiere de algunos de los comentarios que los estudiantes nos compartieron a través de la evaluación:

- Es una excelente oportunidad poder contar con expositores internacionales, permite una mejor visión del mundo y los negocios.
- Excelente actividad, ayudo a profundizar y comprender aún más los temas desarrollados en clase.
- Excelentes conferencias, nos inspiran.
- Excelente actividad, es interesante escuchar estas historias reales y nada mejor que escuchar a la persona pionera de la idea, súper satisfecha con la actividad y el compromiso del profe y el expositor.

Las temáticas y metodologías por parte de los invitados han sido oportunas según la evaluación de los estudiantes, lo que permite una mayor comprensión de las ideas expuestas:

Figura 2

Valoración ¿cómo considera el desarrollo de la temática por parte del expositor? conversatorio “Ética, empresa e inclusión: desafíos y oportunidades para la diversidad”



Algunos de los comentarios que recibimos a través del formulario expresan lo siguiente:

- Un conversatorio muy interesante, muy puntual y claro frente a las actividades que realiza la empresa, frente a la competencia y sus trabajadores, un conversatorio que tuvo mi atención de principio a fin, muchas gracias por este espacio tan agradable.
- Es un espacio muy enriquecedor, ya que son problemáticas que, aunque iniciaron desde hace años aún se viven, la invitada nos guio y aterrizó un poco sobre el tema del género. Se vincula muy bien a los temas que el profesor Christian nos ha ofrecido en la asignatura de Ética.
- Como mujer, y estudiante, me parece demasiado interesante por parte del profesor de Ética, que tenga en cuenta que el papel de la mujer es igual de importante que el del hombre en el ámbito profesional y aunque, haya retos casi insuperables, nos brinda la posibilidad de que muchos de nosotros abramos más los ojos y seamos conscientes, para tener criterio al hablar sobre lo que sucede a diario.

CONCLUSIONES

Sin lugar a dudas ha sido una experiencia enriquecedora tanto para los estudiantes como para la institución misma en su ejercicio de extensión e internacionalización y por supuesto, desde mi ejercicio como docente. Pues me ha permitido reflexionar sobre mi práctica y continuar pensando y creando ambientes de aprendizaje desde el contexto real que repercutirán en la significatividad de los aprendizajes, pues todos nuestros estudiantes a futuro estarán inmersos en entornos laborales. El abordaje de temas como la responsabilidad social empresarial, la equidad de género, la producción y el consumo responsable y los Derechos Humanos al interior de las organizaciones nos permite desde la cátedra contribuir en la integración de la docencia, la educación para el desarrollo sostenible y la formación para una ciudadanía responsable con los compromisos sociales (p.21), mismas aspiraciones consignadas la meta 2.1 del objetivo 2 sobre el papel estratégico de la Educación Superior en el Desarrollo Sostenible de América Latina y el Caribe, en el documento Plan de acción 2018-2028 de la III Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe (2018).

Así mismo ha dado apertura a la creación de alianzas importantes entre las instituciones de educación superior, el sector productivo y organizaciones sociales para la formación de personas que en el desarrollo de su ejercicio profesional promuevan el desarrollo sostenible del país, de acuerdo con las necesidades locales.

Por último, es una oportunidad que favorece la formación de profesionales respetuosos ante la diversidad cultural, comprometidos con las causas sociales y movidos hacia la construcción de una cultura de paz, que les permita convivir y aportar desde sus

profesiones a las comunidades locales, nacionales e internacionales. Una formación con espíritu humanista que ponga en el centro de la discusión la condición humana por encima de los intereses económicos y políticos de las sociedades.

PROPUESTA

Una de las más grandes limitaciones identificadas incluso por los estudiantes es el tiempo, pues la estrategia se desarrolla en el espacio institucionalmente dispuesto para el ejercicio de la clase. Y al ser un tiempo limitado produce que haya que ajustar contenidos, metodologías e incluso que los tiempos para ampliar, resolver dudas e interactuar con los estudiantes sea menor. Frente a esto, en lo que hemos venido trabajando de manera conjunta con los invitados (ponentes) es en diseñar cada espacio e intervención cuidando muy bien el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje y la intencionalidad de los expertos.

Así mismo, hemos venido recogiendo los datos arrojados por la evaluación para conocer otro tipo de temáticas sobre las que les gustaría a los estudiantes profundizar para articular dichas ideas con futuros conversatorios internacionales.

REFERENCIAS

Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. (2018).

Plan de acción 2018-2028, III Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y El Caribe [Archivo PDF].

<https://www.iesalc.unesco.org/2019/02/22/plan-de-accion-cres-2018-2028-2/#.YMFqtPIKjIU>

Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura – UNESCO.

AULA INVERTIDA COMO ESTRATEGIA METODOLÓGICA EN EL ESQUEMA DE ALTERNANCIA EDUCATIVA

Enríquez López, Dora Cristina

cryssall@gmail.com

RESUMEN

A partir de los lineamientos emanados del Ministerio de Educación Nacional, en junio de 2020, en los que se dan las orientados para que las instituciones educativas oficiales comiencen el retorno gradual a las clases presenciales bajo el modelo de alternancia, entendida como: “opción de combinar estrategias de trabajo educativo en casa con encuentros presenciales en los establecimientos educativos”, según los mismos lineamientos; adicionalmente, las lecciones aprendidas del trabajo en casa generado por el distanciamiento preventivo por la emergencia sanitaria; se pone de manifiesto la necesidad de realizar ajustes curriculares, didácticos y de infraestructura en los establecimientos.

Los ajustes curriculares tienen que ver con la priorización de contenidos a partir de cuatro aspectos: relevancia, pertinencia, integración y factibilidad.

Los ajustes didácticos, se dieron a la luz de la metodología aula invertida que busca que los estudiantes desarrollen sus actividades en casa a partir de guías para que, posteriormente, en un encuentro sincrónico, se profundice los aprendizajes y se realicen actividades participativas.

Estos ajustes se plasman en unas guías organizadas en cuatro fases: exploración, estructuración, práctica y transferencia, para desarrollarse en un tiempo de tres semanas, de fácil acceso para los estudiantes tanto de forma digital como impresa.

El aula invertida propende por recuperar la autonomía del estudiante haciéndolo protagonista de su proceso de aprendizaje, incentiva la lectura y el diálogo de saberes entre docentes y estudiantes.

PALABRAS CLAVE: alternancia educativa, aula invertida, flexibilización curricular, educación y pandemia.

ÁREA TEMÁTICA: Experiencias pedagógicas en contexto de pandemia en niveles preescolar, escolar y secundaria.

AULA INVERTIDA COMO ESTRATEGIA METODOLÓGICA EN EL ESQUEMA DE ALTERNANCIA EDUCATIVA

Ante la emergencia sanitaria causada por el COVID-19, en el mes de marzo de 2020, el Ministerio de Educación Nacional decretó el aislamiento preventivo, para docentes y estudiantes, quienes continuarían el proceso educativo desde casa de forma virtual. Sin embargo, nuestra institución, no contaba con las herramientas necesarias para impartir una educación virtual tales como plataformas e-learning, planes de estudio para la virtualidad, computadores o tabletas para los estudiantes, entre otros, así como una población estudiantil dotada con conectividad o dispositivos electrónicos en casa.

La respuesta de la institución, a la situación descrita anteriormente, tuvo que ver, inicialmente, con la construcción por parte de los docentes, de talleres evaluativos y guías de las diferentes asignaturas, que se compartirían en formato PDF, por medio de una de las aplicaciones de mensajería más utilizadas: whatsapp, a través de grupos conformados con los padres de familia.

Las guías se realizaron con las temáticas propuestas en el plan de estudios vigente, con una periodicidad de quince días de entrega, en los cuales, los estudiantes, desarrollarían diferentes actividades evidenciadas por medio de fotografías enviadas vía WhatsApp,

esta vez, a cada docente.

De esta manera, se configura el proceso educativo como un acompañamiento remoto, mediado por una aplicación de mensajería para el envío de guías y talleres evaluativos y la recepción de evidencias de aprendizaje; sin embargo, y como era de esperarse, no todos los padres de familia contaban con celulares que soportaran las aplicaciones y los archivos con la conexión a internet necesaria en esta dinámica; optando por imprimir y fotocopiar las mencionadas guías, para entregarlas en físico a los padres de familia; una forma de garantizar el acceso a la información y, por ende, la garantía del derecho a la educación; mientras la pandemia permitiría volver al aula de clase. Regreso que a la fecha no ha sido posible.

Entre tanto y, en el mismo marco de la emergencia sanitaria; el Ministerio de Educación Nacional, en su documento “lineamientos para la prestación del servicio de educación en casa y en presencialidad bajo el esquema de alternancia y la implementación de prácticas de bioseguridad en la comunidad educativa”, emite orientaciones para el retorno seguro, gradual y progresivo, de los establecimientos educativos oficiales y privados para un retorno a las aulas de clase bajo el esquema de alternancia.

La alternancia, en este mismo documento, se define como “opción de combinar estrategias de trabajo educativo en casa con encuentros presenciales en los establecimientos educativos consentidos por las familias y los estudiantes, previo diagnóstico de cumplimiento de las condiciones de bioseguridad para preservar el bienestar de la comunidad educativa y definición por parte de directivos y docentes, del ajuste del plan de estudios, adecuación de la jornada escolar, edades de los estudiantes que pueden retornar, cantidad de grupos, lugares de encuentro, entre otros”.

De esta manera, es claro que, nuestra institución, debía dar respuesta, esta vez y, para el año 2021, al esquema de alternancia, es decir, a la combinación de actividades para desarrollar en casa y encuentros presenciales en la institución; previa apropiación de los lineamientos de orden nacional y la construcción de un plan de alternancia institucional, compuesto por: flexibilización curricular, ajustes a la jornada escolar,

grupos de estudiantes y docentes para retornar, protocolos de bioseguridad, entre otros.

Para la flexibilización curricular, se opta entonces, por una propuesta de priorización de un equipo de docentes chilenos, descrita en el texto: Didácticas para la proximidad: aprendiendo en tiempos de crisis, publicada en el año 2020; la cual consta de cuatro aspectos: 1. Relevancia: objetivos de aprendizaje esenciales, sobre los que se funda la disciplina, 2. Pertinencia: objetivos de aprendizaje más significativos, pertinentes a la vida y la actualidad, 3. Integración: objetivos de aprendizaje más interdisciplinarios, y, 3. Factibilidad: objetivos de aprendizaje que sean factibles de realizar por los estudiantes.

Con base en estos aspectos, se priorizaron los contenidos a desarrollar durante el año lectivo 2021, siendo necesario definir la estrategia metodológica para abordar los contenidos bajo el esquema de alternancia.

Se considera pertinente, la metodología Aula invertida o Flipped Classroom, que, como la describe la revista de la UNIR, en <https://www.unir.net/educacion/revista/flipped-classroom/>, trata de “un sistema rompedor porque propone que los alumnos estudien y preparen las lecciones fuera de clase, accediendo en casa a los contenidos de las asignaturas para que, posteriormente, sea en el aula donde hagan los deberes, interactúen y realicen actividades más participativas (analizar ideas, debates, trabajos en grupo, etc). Todo ello apoyándose de forma acentuada en las nuevas tecnologías y con un profesor que actúa de guía” (Revista UNIR, 2020).

Y, sumada a la propuesta del informe interuniversitario chileno: Didácticas para la proximidad, en relación con las actividades sincrónicas y asincrónicas, a saber “se recomiendan las actividades de tipo sincrónicas (aquellas que se desarrollan en coincidencia temporal, es decir, en las que estudiantes y docente se encuentran en un mismo periodo de tiempo) y asincrónicas (aquellas que se desarrollan en periodos de

tiempo diferenciados).

Se tradujo, para nuestro caso específico, en un conjunto de actividades asincrónicas organizadas en cuatro fases: exploración, estructuración, práctica y transferencia; encuentros sincrónicos, virtuales por ahora, entre estudiantes y docentes, en los que se propende por una profundización de contenidos y un diálogo de saberes y, adicionalmente, la estrategia de evaluación que consta de una evidencia de aprendizaje que procura dar cuenta del proceso de aprendizaje. Todo lo anterior plasmado en una guía que contiene tanto la planeación como la conceptualización requerida, propuesta para desarrollarse en un tiempo de tres semanas.

Dado que, las actividades asincrónicas, se desarrollan a la luz del “aprendizaje activo”, premisa fundamental de la metodología Escuela Nueva; las catorce escuelas rurales adscritas a la Institución, retoman este modelo, volviendo al trabajo autónomo del estudiante, esta vez, realizado en casa en compañía de los padres de familia o acudientes y orientado por el docente; premisas que se encuentran también en la metodología Aula invertida, la cual es desarrollada con los estudiantes de la zona urbana (primaria y secundaria). Es decir, el aula invertida es para la institución, la estrategia metodológica en el esquema de alternancia educativa.

Se logra de esta manera; devolver el protagonismo al estudiante, pues es quien aprende de forma activa por medio de la práctica, mejor aprovechamiento del encuentro sincrónico con el docente puesto que más allá de explicar un tema, se resuelven dudas o inquietudes producto de la experimentación y la lectura, generando además, una alta motivación en el estudiante por su posibilidad de participación y toma de decisiones.

Invertir el aula, es una manera de involucrar al estudiante en su aprendizaje, de tal manera que pueda identificar qué está aprendiendo y cómo lo está haciendo; para ello, las guías se encuentran distribuidas en fases claramente definidas para estudiantes y docentes, las cuales permiten la identificación de saberes previos, la construcción de conocimiento, la práctica de los mismos y finalmente, su

socialización.

Otra de las bondades de la metodología, tiene que ver con el fomento de la autonomía en el estudiante, puesto que le permite aprender a su propio ritmo. El estudiante, en casa, decide qué guía y de qué asignatura desarrollar primero, comprende el para qué de las actividades y, por medio de la práctica de lo aprendido, le es posible sacar sus propias conclusiones, inquietudes y aprendizajes, a su tiempo. En palabras de Roldan, 2003, citado por García Hernández & de la Cruz Blanco (2014), las guías “constituyen un recurso que tiene el propósito de orientar metodológicamente al estudiante en su actividad independiente, al mismo tiempo que sirven de apoyo a la dinámica del procesodocente, guiando al alumno en su aprendizaje, favorecen este proceso y promueven la autonomía a través de diferentes recursos didácticos como son: explicaciones, ejemplos, comentarios, esquemas, gráficos, estudio de casos y otras acciones similares a las que el profesor utiliza en sus actividades docentes”.

Esta metodología, adicionalmente, incrementa al compromiso del estudiante y su implicación en su proceso de aprendizaje, puesto que, para llegar al encuentro sincrónico, que será presencial superada la pandemia, requiere haber leído y desarrollado las actividades propuestas en las diferentes fases de la guía. Aquí se resalta también, la necesidad de volver a la lectura; hábito poco acostumbrado en los jóvenes hoy en día.

Para los docentes ha sido una experiencia novedosa, precisamente porque en tiempos de pandemia, se podría afirmar que, se dio respuesta al interrogante de cómo lograr los aprendizajes de los estudiantes fuera del contexto escolar, a partir de una guía para desarrollarse en casa y el acompañamiento remoto de docentes para la profundización de conocimiento.²

CONCLUSIONES

La experiencia ha tenido un alto impacto tanto en docentes como estudiantes; los primeros, porque se enfrentaron a una nueva metodología de cara al acompañamiento

remoto instaurado por el aislamiento preventivo en tiempos de pandemia; para los estudiantes, el tener que leer primero para comprender las tareas a realizar, antes que encontrar con exactitud lo que había que hacer, los ha llevado a retomar el hábito de la lectura y por ende a aprender a su propio ritmo. De forma autónoma. Ahora, ante la pregunta “¿qué hay que hacer profe?”, la respuesta es, “leer la guía”.

La institución, cuenta con planeaciones estructuradas, que llevan al estudiante por un proceso de aprendizaje y no a una lista de tareas por entregar. Siendo una apuesta institucional y no de cada área o docente.

Se redujo de forma importante la evidencias (fotos de tareas) recepcionadas por los docentes, al reducir también, las tareas a realizar por parte del estudiante. Más que enviar tareas por whatsapp, se propende por los aprendizajes y los procesos.

Dada la priorización curricular, los contenidos resultan relevantes, pertinentes, fáciles de integrar con otras áreas del saber y factibles de desarrollar en casa sin presencia del docente en tiempo sincrónico.

El aula invertida propende por recuperar la autonomía del estudiante haciéndolo protagonista de su proceso de aprendizaje, incentiva la lectura y el diálogo de saberes entre docentes y estudiantes.

² Lo manifestado se evidencia con las guías desarrolladas por algunos docentes de la institución: Diana Criales, Sandra Pulido y Juan Pablo Cárdenas (proyecto transversal artes, español y filosofía), Claudia Camacho (Inglés), Lucy Castellanos (Escuela Nueva) y Gloria Duarte (ciencias sociales) <https://drive.google.com/drive/folders/1AC7jscXgPFX1v5wq6ilzv4asj6IDVDXY?usp=sharing>

REFERENCIAS

Didácticas para la proximidad: aprendiendo en tiempos de crisis. Informe elaborado en el marco de las propuestas en educación trabajo interuniversitario mesa social covid-19. Equipo de trabajo coordinado por la Pontificia Universidad Católica de

Chile y la Universidad de Chile. 2020.

Elementos esenciales para una planeación. Recuperado de:
<https://pumarejopta.files.wordpress.com/2017/01/anexo-5-infografica3ada-elementos-esenciales-para-el-diseño-de-un-plan-de-aula.pdf>.

Flipped Classroom, las claves de una metodología rompedora. Recuperado de
<https://www.unir.net/educacion/revista/flipped-classroom/>.

García Hernández, Ignacio, & de la Cruz Blanco, Graciela de las Mercedes. (2014). Didactic guides: necessary resources for autonomous learning. EDUMECENTRO, 6(3), 162-175. Recuperado en 07 de junio de 2021, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-28742014000300012&lng=es&tlng=en.

Tobón, S., Pimienta, J., y García, J. (2010). Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias. Pearson Educación, México. p. 216

Ulloa Azpeitia R. La guía de estudio, función y construcción. En: Antología del taller. El material didáctico impreso. Su elaboración y producción. Dirección de Educación a Distancia. México: UAEM; 2000.

EDUCACIÓN RURAL EN LÍNEA: ACCESO A INTERNET EN ENTORNOS RURALES EN UNA REALIDAD PANDÉMICA - REALIDADES POSIBLES

Yasmim Caroline Oliveira Silva

Elilian Basílio e Silva

RESUMEN

Este artículo trata sobre la experiencia de una alfabetizadora rural en medio de los problemas enfrentados, lo que ella y el personal de la escuela hicieron para reinventarse y ofrecer educación a los niños que se quedaron sin clases presenciales, considerando también el estado de pandemia que vive del COVID. -19 en el mundo. Buscamos responder: ¿Cómo se mantuvieron los maestros y el personal de la escuela en contacto con los estudiantes? ¿Todos los niños inscritos en la escuela participaron en el año escolar? ¿Se asignó algún apoyo a la escuela para el progreso de las clases? ¿El personal escolar y los docentes recibieron una formación adecuada para esta nueva realidad? Cuál es la importancia de la educación en el campo para la sociedad. Ante este escenario, este estudio cualitativo tuvo como objetivo asegurar la educación igualitaria con los niños en el proceso de alfabetización, en el contexto de las zonas rurales, para conocer qué herramientas se utilizaron y cuáles posibilitaron la enseñanza de los niños, en una realidad con el acceso a internet ausente. como la del área rural, si fuera posible suceder en un contexto pandémico Como procedimiento metodológico para la recolección de datos, se utilizó una entrevista con un maestro rural de la red municipal de Teresina - Piauí, Brasil en busca de comprender la realidad vivida por ella y el cuerpo escolar, en aulas remotas. Se pudo observar a partir de este trabajo que sugiere que los docentes están mejor asistidos con los recursos tecnológicos adecuados, reciben la formación adecuada para trabajar con las nuevas herramientas con el fin de ofrecer actividades que lleguen a todos los estudiantes, tanto a los que tienen conectividad como a los que no he estado poniendo puntos de acceso dentro de la comunidad para que los niños y otros residentes puedan conectarse con el mundo que los rodea, teniendo en cuenta que la educación no solo se da dentro de la escuela. Por lo tanto, la escuela necesita estar mejor estructurada, necesita acciones dirigidas a

las especificidades de cada segmento educativo, especialmente en este contexto de pandemia, donde se requiere el aislamiento social de las personas, cerrando escuelas, así, la inclusión de políticas públicas para enfrentar esta realidad es necesaria y urgente, permitiendo reducir los impactos negativos de la pandemia en la educación.

PALABRAS CLAVE: Educación Rural; Enseñanza remota; Literatura.

INTRODUCCIÓN

En marzo de 2020, la Organización Mundial de la Salud (OMS) declaró que la propagación del COVID-19 se caracterizó como una pandemia global (ORGANIZACIÓN PANAMERICA DE SALUD 2020). Se cambiaron los lugares de trabajo, se sustituyeron los entornos de socialización presencial por herramientas digitales, todo se transformó por un contacto más digital, en todas las áreas sociales y de conocimiento se sufrieron cambios bruscos y la educación no fue diferente.

El Ministerio de Educación -MEC también necesitaba definir criterios para la prevención del virus en las escuelas. A partir de marzo de 2020, los Estados de la Federación Brasileña comenzaron a adoptar varias medidas sanitarias públicas, incluida la suspensión de las actividades escolares. El objetivo era evitar las agrupaciones, que podrían contribuir a la propagación del nuevo virus Corona. (BRASIL, 2020a). A nivel estatal local, el estado de Piauí declaró la suspensión de clases en el sistema de educación pública por un período de 15 días debido a la pandemia Covid 19 declarada por la Organización Mundial de la Salud (OMS). (PIAÚÍ, 2020). El primer paso fue suspender las clases en el aula por solo dos semanas, por no tener conocimiento de cómo este extraño agente para la ciencia y los investigadores se comportaría en contacto con el cuerpo humano, con el paso de los días la situación tomó proporciones nunca antes pensadas por el mundo.

Salimos de las aulas convencionales y tuvimos el desafío de aprender con nuevas tecnologías, plataformas o aplicaciones digitales, y deberíamos convertirlas en el nuevo entorno de aprendizaje. Aunque vivimos en el siglo XXI, el acceso a Internet sigue siendo un problema para muchos brasileños, la pandemia ha revelado aún más cuántas desigualdades sociales persisten entre los brasileños de bajos ingresos. En 2015, Brasil celebró veinte años de acceso a Internet. Antes de eso, Internet era de uso restringido. Se otorgaron licencias de uso a algunos funcionarios gubernamentales y a algunas

instituciones académicas que, de manera experimental, utilizaron Internet para la investigación. (Kenski, 2015). Además de tener ya como problema ser un país subdesarrollado con un gran territorio y lugares con características propias, es decir, dentro de cada estado hay particularidades que deben ser observadas y respetadas, el acceso tardío a internet ha significado que muchos brasileños no tienen conocimiento sobre cómo utilizar estas herramientas digitales como un mecanismo importante de enseñanza y aprendizaje.

O Estado de Piauí lidera como siendo el de menor número de conexiones a la red del país, el IBGE reveló que 339 mil hogares de Piauí no tenían acceso a internet en 2019. (GLOBO, 2019.). La recolección de datos para esta investigación muestra hechos muy importantes sobre la falta de acuerdo de los piauienses, algunos dicen que el valor que se cobra por tener internet es muy alto, o sea, se vuelve algo inviable tener esa convergencia ya que por eso gastaría una alta cantidad de dinero cuota de instalación y cuotas mensuales, otro punto planteado es el desconocimiento del uso de tecnologías que podemos poner como causa de la latencia en internet, como se mencionó anteriormente.

Teniendo en cuenta estos temas anteriores, surgen interrogantes importantes sobre las formas en que las clases de educación en línea se llevaron a cabo de forma remota en el estado de Piauí, dado este contexto de difícil conectividad, especialmente en el área rural de la capital del estado, Teresina. ¿Cómo se mantuvieron en contacto los maestros y el personal de la escuela con los estudiantes? ¿Todos los niños inscritos en la escuela participaron en el año escolar? ¿Se brindó apoyo técnico a la escuela para apoyar el progreso de las clases? ¿El personal escolar y los profesores recibieron una formación adecuada para esta nueva realidad del aprendizaje a distancia? Para obtener respuestas, se realizó una entrevista con un docente de la zona rural de Teresina - PI. Esta investigación cualitativa llevó a cabo un relevamiento bibliográfico para profundizar en el marco teórico y sustentar nuestra discusión.

EDUCACIÓN DE CAMPO Y ACCESO A INTERNET

La Educación Rural también nació como una crítica de una educación pensada en sí misma o en abstracto; sus sujetos lucharon desde el principio por que el debate

pedagógico se pegara a su realidad, a las relaciones sociales concretas, al acontecer de la vida en su necesaria complejidad (CALDART, 2012, p. 03).

No podemos colocar la educación rural en el mismo parámetro de la educación urbana, hay que conocer la realidad local y desarrollar una educación adecuada al lugar, ni siquiera las zonas rurales son iguales, hay similitudes, pero cada una tiene sus complejidades y sociedad que debe ser respetado y trabajado junto con la escuela. Caldart (2009) afirma que la lucha de los movimientos sociales por la educación rural generó presión sobre el Estado brasileño a favor de la formulación de políticas públicas específicas para las comunidades rurales y campesinas, que son necesarias para compensar la discriminación y exclusión histórica a la que se enfrenta el campesino. los pueblos están sometidos en cuanto a agenda educativa.

En el estado de Piauí, hay 875 escuelas en funcionamiento y según el IBGE de 2010, el estado tiene más de un tercio (34,2%) de su población residente en áreas rurales, es decir, la educación rural es un asunto serio en desarrollo.

A pesar del alto porcentaje e importancia para el estado, las escuelas rurales no son vistas con tanto prestigio por parte del gobierno, si la escuela es una escuela de educación vocacional, se puede apreciar por ser un proceso de preparación para el creciente mercado laboral, en el Por otro lado, las escuelas no técnicas no reciben el mismo apoyo; después de todo, convertir a un niño rural en un joven alfabetizado y alfabetizado no es realmente una prioridad en esta situación.

Las características locales deben tener gran importancia en el desarrollo y elaboración del Proyecto Político Pedagógico (PPP) de cada escuela, también deben ser destacadas en el currículo presentado a la escuela, lo que muchas veces no sucede. Además de este fracaso en la construcción de la educación, las escuelas en el campo también sufren de otro descuido, la falta de acceso, en un mundo globalizado es el derecho de los seres humanos a tener acceso a internet para que sean conscientes de lo que es. sucede a su alrededor, según la Declaración Universal de Derechos Humanos (DUDH), artículo 19 donde dice que todo ser humano tiene derecho a la libertad de opinión y expresión; este derecho incluye la libertad, sin injerencias, de opinar y de buscar, recibir y transmitir información e ideas por cualquier medio y sin importar fronteras.

Cuando un ciudadano no tiene acceso a internet solo porque no se encuentra en una zona urbana, es su derecho el que se retira y cuando hablamos de acceso a internet para

la educación rural no reducimos solo el acceso en las escuelas, sino en toda la comunidad rural, educación no hay pausa cuando los alumnos salen de la escuela, es precisamente en los entornos familiares o comunitarios cotidianos donde se producen intercambios significativos de conocimientos para el desarrollo del niño.

RESULTADOS Y CONCLUSIONES

En busca de una mejor comprensión de cómo fue el proceso de cambio de aulas en las escuelas rurales durante el período pandémico, uno de los recursos utilizados fue una entrevista con un docente en el área rural de la ciudad de Teresina-PI, que cuenta con tan solo 25 km de distancia de la ciudad, pero siente en sus desafíos los problemas de no estar incluido en el área urbana. Durante nuestra presentación usaremos un nombre en clave para el maestro entrevistado y cada vez que se mencione lo identificaremos por el maestro RU.

Comenzamos nuestra investigación resaltando cómo se dio el contacto entre la escuela y la comunidad, para que las clases en línea pudieran suceder y continuar el año escolar, para un contacto digital la escuela utilizó una aplicación de mensajería instantánea, WhatsApp, que a pesar de ser muy utilizada actualmente, no todas las familias tenían acceso a dispositivos y aquellas que, incluso con el teléfono celular adecuado, no tenían acceso a internet, la aplicación se utilizó como aula donde se podían realizar grupos escolares con alumnos, padres o tutores y personal escolar. intercambios de mensajes entre profesores y alumnos siguiendo un posible horario de clases, aquellos alumnos sin acceso solo tenían contacto con la escuela con los cuadernos de actividades elaborados por los profesores respecto a las asignaturas.

Esta información nos lleva a la siguiente pregunta que se le hizo al docente, que fue si todos los alumnos matriculados en la escuela participaron en las clases, Docentes RU dice: no, todos los matriculados no participaron, pero hubo participación de los alumnos, pero estuvieron más presentes. a través de las tareas impresas entregadas por la escuela en la propia comunidad, debido a la falta de acceso a la conexión a internet o incluso a la falta de teléfonos celulares, el contacto virtual fue escaso. Con esta declaración, le preguntamos a la maestra si se le asignó algún apoyo a la escuela, como mejorar el internet de la escuela o colocar un punto de acceso para la comunidad y en respuesta

tuvimos un no, no se colocó ningún punto de acceso en la comunidad, la falta de participación estudiantil ya lo confirma Esta información y otro punto planteado por la entrevistada fue que la directora de la escuela preparó los materiales impresos en su propia casa, llevándose el material solo para imprimir en la escuela.

Le preguntamos a la maestra sobre la capacitación, en el caso de si los docentes y el personal de la escuela tenían alguna capacitación sobre cómo trabajar en este nuevo entorno, sobre cómo continuar con el trabajo ya iniciado, en respuesta nos informó que lo que sucedió fue un seguimiento. subió por la secretaría para parte de los temas de trabajo, pero no se llevó a cabo una capacitación especializada sobre cómo debían trabajar. La educación continua es muy importante para el desarrollo de la educación se aprecia en tres documentos del Banco Mundial (1995, 1999, 2002), en los que se trata este tema como una prioridad, y en ellos se enfatiza la educación continua en su rol renovador; como se dijo, ese educador que tiene formación siempre renueva sus métodos educativos, innovando su aula y clases online.

Se concluyó que, aún en medio de las dificultades de alfabetización en un período desconocido para muchos, como la pandemia, fue posible desarrollar las clases y mantener el contacto con los estudiantes, desarrollando posibles condiciones de continuidad dentro de cada realidad, sin dejar brechas en el aprendizaje. de estos niños, mostrando la fuerza de voluntad de todos los que luchaban por una educación de calidad que llegara a todos los estudiantes. Eso rescató en los alumnos la voluntad y la alegría de aprender, incluso ante tantas dificultades vividas.

REFERENCIAS

BANCO MUNDIAL. ***Prioridades y estrategias para la educación***: un estudio del Banco Mundial. Washington: Banco Mundial, 1995. *Estrategia del sector educativo*. Washington: Banco Mundial, 1999. *Un Brasil justo, competitivo y sostenible*. Brasilia: Banco Mundial, 2002.

Ministerio de Educación. Oficina del Ministro. Ordenanza nº 343 del 17 de marzo de 2020. Prevé la sustitución de las clases presenciales por clases en soporte digital

mientras dure la situación de pandemia del Nuevo Coronavirus - COVID-19. **Diário Oficial da União**: sección 1, Brasília, DF, año 53, p. 39, 18 mar. 2020a.

CALDART, Roseli Salete. Educación sobre el terreno: apuntes para un análisis de la trayectoria. **Trab. Educ. Saúde**, v. 7, n. 1, p. 35-64, 2009.

Educación en el campo. En: CALDART, Roseli Salete. et al. **Dicionário da educação do campo**. 1. ed. Río de Janeiro; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

Ficha técnica de Covid-19. **PAHO - ORGANIZACIÓN PANAMERICANA DE LA SALUD**, 2020. Disponible en: <https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=6101:covid19&Itemid=875>. Consultado el: 19 de julio de 2021.

INSTITUTO BRASILEÑO DE GEOGRAFÍA Y ESTADÍSTICA. **Atlas de desarrollo humano en Brasil 2013**. Río de Janeiro: IBGE/PNUD, 2015. Disponible en: <<https://www.ibge.gov.br/>>. Consultado el: día, 10 de julio de 2021.

MOURA, Laura. El acceso a Internet crece en Piauí, pero la proporción sigue siendo la más baja del país, dice el IBGE. **G1**, Teresina, 14 de abril de 2021. Disponible en: <<https://g1.globo.com/pi/piaui/noticia/2021/04/14/acesso-a-internet-cresce-no-piaui-mas-proporcao-ainda-e-a-menor-do-pais-diz-ibge.ghtml>>. Consultado el: 19 de julio de 2021.

TEIXEIRA, Marcos; MARREIROS, Lucas; NASCIMENTO, André; MOURA, Laura. El Gobierno de Piauí suspende las clases en la red estatal y la aglomeración de personas debido al coronavirus. **G1**, Teresina, 16 de marzo de 2020. Disponible en: <<https://g1.globo.com/pi/piaui/noticia/2020/03/16/governo-do-piaui-suspende-aulas-na-rede-estadual-devido-ao-coronavirus.ghtml>>. Consultado el: 10 de julio de 2021.

Experiencias Pedagógicas

Área Temática

Experiencias de Innovación Docente en Enseñanza Superior en contexto de pandemia.

Título de la experiencia

PROPUESTA DE SECUENCIA DIDÁCTICA PARA EL APRENDIZAJE EN ENTORNOS VIRTUALES EN LA FORMACIÓN DE DISEÑADORES INDUSTRIALES: UN CASO DE ESTUDIOS EN UN INSTITUTO DE EDUCACIÓN PROFESIONAL.

Guerrero Neira Hanni;
Orellana Muñoz Arlen;
Catalán Cueto Juan Pablo

RESUMEN

El escenario actual para los docentes de educación superior requiere un nuevo perfil docente para desempeñar su quehacer en la virtualidad, por lo tanto, se hace imprescindible contar con profesor actualizado para desenvolverse en este contexto, nos lleva a la Propuesta de secuencia didáctica para el aprendizaje en entornos virtuales en la formación de diseñadores industriales: un caso de estudio en un instituto de educación profesional.

Se identifican las problemáticas sustanciales que permiten abordar este proyecto, como el abrupto cambio para los docentes y estudiantes de una modalidad presencial a una virtual, lo que llevó a buscar nuevas estrategias de enseñanza aprendizaje en un periodo muy breve, a partir de esto, se identificaron vacíos en las capacitaciones hacia los docentes para enfrentar nuevos escenarios, sobre todo en Ambientes Virtuales de Aprendizaje y en TIC. La plataforma de comunicación oficial previo a la virtualidad se utilizaba

con funciones básicas, por lo que la inexperiencia era alta. Por otro lado, el currículum de la carrera y el syllabus de la asignatura tiene un carácter rígido, enfocado en actividades prácticas con maquinaria, herramientas y materiales dispuestos de manera presencial.

La propuesta se inició con un diagnóstico a través de encuesta virtuales a 3 académicos de la asignatura Taller de Diseño para la Manufactura, permitiendo recabar información de la implementación de metodologías activas en aulas virtuales, a partir de los resultados se diseñó un Dossier de metodologías activas que apuntan a fortalecer y contribuir en las nuevas competencias docentes, entregando a los profesores de la asignatura herramientas, tanto metodológicas como prácticas enfocadas en TIC y plataformas de comunicación, para potenciar el aprendizaje colaborativo en las aulas virtuales, contenidas en el Dossier secuencias didácticas, las nuevas competencias docentes para trasladar las clases presenciales a la virtualidad y el nuevo perfil docente que deben poseer aquellos profesores que entregan conocimiento en plataformas virtuales, además de una secuencia de actividades con un guion metodológico indicando el paso a paso para su ejecución en la virtualidad, permitiendo de esa manera espacios de reflexión docente.

Posteriormente, la propuesta de un Dossier de metodologías activas fue enviado a juicio de 5 expertos en el área del diseño y educación, logrando evaluación positiva, resaltando aspectos de las metodologías activas con secuencia lógica para apoyar la práctica docente y con ello facilitar el ejercicio docente en virtualidad, de igual manera proporcionaron pequeñas sugerencias que se materializaron en el diseño final del Dossier reformulado; como evaluaciones, coevaluaciones y autoevaluaciones en los estudiantes y docentes, con el fin de fomentar la reflexión en todos los sentidos.

Finalmente, este Dossier busca ser un apoyo para docentes de la disciplina del Diseño Industrial, pero además, transpolar la metodología propuesta hacia carreras diferentes que se interesen en la aplicación de metodologías activas con el objetivo de potenciar un perfil docente capaz de adaptarse a nuevos contextos, estando conectado y comunicándose regularmente con ellos y generando actividades que se acerquen a una práctica real de la profesión, en donde el docente actúa como tutor orientando a sus estudiantes dentro de Entornos Virtuales de Aprendizaje.

Palabras claves: Nuevo perfil docente, metodologías activas, secuencia didáctica

Tipo de práctica, tipo de equipo.

El tipo de práctica es una experiencia en educación superior, propuesta didáctica para la formación de diseñadores industriales, presentando una viabilidad desde la presencialidad a la virtualidad en tiempos de pandemia.

Propósito de la experiencia.

Cómo diseñar una secuencia que mezcle las estrategias y actividades virtuales en

periodo de pandemia y confinamiento, transformando sus clases presenciales a virtuales, que lleven a un nuevo perfil docente, a disposición de la institución. Con los antecedentes proporcionados se llega a la pregunta rectora ¿Cuál es el perfil docente en contexto de pandemia para implementar metodologías activas en entornos virtuales de aprendizaje endiseñadores industriales?

Descripción general ¿Cómo nace el proyecto? ¿Qué sucedió? ¿Cuál fue el impulso?

¿Cómo se hizo? ¡Pasos! (antes, durante, después). Ámbito espacial o Contexto

El proyecto posee un enfoque cualitativo. surge en contexto de pandemia por la necesidad de conocer las competencias del docente que trabaja en la virtualidad en la asignatura de Taller de Diseño para la Manufactura de la carrera de Diseño Industrial.

Con el confinamiento surgieron necesidades que eran necesarias abordar, entre reforzar la capacitación docente en el uso de la plataforma Blackboard. Por lo tanto, esto se fue dando en la medida que avanzaban las clases virtuales, los docentes debían planificar sus clases y adaptar sus metodologías de enseñanza al nuevo contexto.

Se genera la búsqueda que permita caracterizar e identificar el perfil docente que realice su ejercicio en la virtualidad en distintas plataformas con uso y apoyo de las TIC, para la transferencia de información y conocimiento, entregando apoyo a los estudiantes en metodologías activas de aprendizaje, de esa forma enseñan a sus estudiantes a ser consumidores de información, propiciando el trabajo autónomo y colaborativo.

El docente en la virtualidad es innovador, se apoya en las metodologías de enseñanza aprendizaje a través de Podcast, Canva, Mentimeter, Kahoot, Miro etc. que lleva al docente a ser reflexivo con capacidades de autoevaluarse.

Se propone un perfil docente que se ajuste a las necesidades del contexto, el cual debe tener la capacidad de flexibilizar sus estrategias de enseñanza y aprendizaje, para tener una relación más próxima con los estudiantes para lograr que sus aprendizajes sean significativos. Para ello, como plantea Martín (2014) el docente debe manejar

metodologías que le permitan colocar a sus estudiantes en el centro, tener facilidad para manejar diferentes TIC y plataformas tecnológicas, planificar asignaturas de manera que el tiempo entre docente y estudiantes sea de manera sincrónica pero también actividades asincrónicas significativas, potenciar la evaluación enfocada en el proceso, por lo que es de esencial mantenerse capacitados, (Rangel, 2014).

Una de las formas de lograr una relación cercana con los estudiantes en los entornos virtuales de aprendizaje es mantenerse comunicados por diferentes plataformas, idealmente estar disponible constantemente, como especifica Morán (2012).

Los entornos virtuales de aprendizaje, enfocados en metodologías activas son herramientas y estrategias para el docente que potencian y apoyan la autogestión de los estudiantes, ya que son ellos quienes manejan sus tiempos, acompañado y guiado por el docente. Permite a los estudiantes reflexionar sobre su propio aprendizaje, participar, argumentar activamente y, por lo tanto, interiorizar su aprendizaje (Morán, 2012; Brunning, Schraw, Ronning, 1995; Las metodologías activas de enseñanza en el programa “Eragin”, 2006).

El perfil docente en metodología en los ambientes virtuales de aprendizaje permite que los estudiantes puedan simular de manera cercana su próxima práctica profesional, para lograr esto, según Silva (2010) se logra dándole espacio a los estudiantes para que sean creadores de su propio aprendizaje en los Entornos Virtuales de Aprendizaje.

El impulso es entregar herramientas virtuales a los docentes para lograr adaptar sus estrategias de enseñanza aprendizaje al nuevo contexto de pandemia.

El proyecto proporciona, en primera instancia, una encuesta para diagnosticar las competencias docentes en los entornos virtuales y el manejo de metodológicas que poseen los profesores que dictan la asignatura, por tanto, se diseña el instrumento de diagnóstico en Google Form, se envía link a través de correo electrónico para su respectiva aplicación a tres docentes que dictan la asignatura y finalmente se analizan los datos cualitativos arrojados, como la dificultad de tener un syllabus flexible capaz de adaptarse a nuevos contextos. De la información obtenida, se diseña un dossier estructurado dirigido a los docentes para trabajar en la virtualidad, incorpora metodologías activas en entornos virtuales de aprendizaje, el nuevo perfil docente y secuencia de actividades apoyado en herramientas didácticas.

Finalmente fue necesario conocer la percepción de juicio de expertos, esto llevó a diseñar el instrumento de validación y enviar a cinco expertos en el área de diseño y en el área de la docencia universitaria, consiguiendo evaluación positiva y algunas pequeñas sugerencias que fueron plasmadas en el diseño final del Dossier de metodologías activas.

Recursos (se pueden incluir herramientas web, RRSS, etc.).



Las plataformas virtuales en la cual se sitúa el docente contienen herramientas TIC que apoyan las actividades de aprendizaje, en una metodología activa, las cuales son entregadas por el docente a los estudiantes en su proceso educativo.

Resultados Esperados y Obtenidos (fotografías capturas de pantalla).

| SECUENCIA DIDÁCTICA | |
|----------------------------|---|
| | La secuencia didáctica estructura al docente a realizar la clases a través de actividades ordenadas y secuenciadas, con el objetivo de lograr el resultado de aprendizaje del estudiante. |
| INICIO | Conocimientos previos y significancia para enfrentar el nuevo contenido: <ul style="list-style-type: none"> - Activación de conocimientos previos. - Señalar el propósito - Captar la atención y motivación del estudiante. - Introducción de los contenidos. |
| DESARROLLO | Relación intencionada del material de estudio e inclusive: <ul style="list-style-type: none"> - Procesar la información - Focalizar la atención. - Utilizar estrategias de enseñanza aprendizaje. |
| CIERRE | Organizadores previos: <ul style="list-style-type: none"> - Resumir los contenidos. - Demostrar los contenidos. - Retroalimentar. |

El primer resultado obtenido fue diseñar una secuencia didáctica desde la presencialidad a entornos virtuales.

En donde es necesario recordar las instancias de una clase, enfocando las acciones a realizar por docente en cada etapa de la clase virtual.

que va complementando la didáctica, los entornos virtuales y sobre todo las metodologías activas para que el estudiante aprender de igual forma como lo generaba en las salas presenciales.

Conclusiones del trabajo desarrollado (principales aportaciones de la experiencia).

La propuesta presentada está al servicio de la Institución, en el cual, la información está fundamentada bajo las competencias requeridas para la asignatura de Taller de Diseño para la Manufactura; es importante complementar esta propuesta con capacitaciones a los docentes en la metodología y herramientas TIC, así como entregar acompañamiento por parte de la Institución para potenciar este nuevo perfil docente en Entornos Virtuales de Aprendizaje.

Propuesta: cómo se puede mejorar la propuesta, limitantes.

En función de los resultados de aprendizajes que los entornos virtuales entregan, se diseña un dossier estructurado con el uso de herramientas virtuales: Kahoot, Menti, Canva, entre otros, por lo que esto es efectivamente utilizado en virtualidad, es una propuesta evaluada, no es alzar y no está alejada del programa de asignatura en función de los resultados de aprendizaje que los entornos virtuales entregan. Sin embargo, se requiere en el nuevo contexto de virtualidad el profesor esté preparado, por tanto, a corto plazo se hacen urgente la necesidad de capacitación, acompañamiento docente y aportar con herramientas didácticas.

Referencias

Brunning R.H., Schraw G.J., Ronning R.R. (1995), Cognitive Psychology and Instruction 2nd ed., Englewoods Cliffs (ed.) New Jersey: Prentice Hall. Las metodologías activas de enseñanza en el programa “Eragin” (s/f). Universidad del País Vasco.

Martín, A. (2014). Blended learning en Educación Superior. perspectivas de innovación y cambio. España: Síntesis.

Morán, L. (2012). Blended-learning. Desafío y oportunidad para la educación actual. Revista Electrónica de Tecnología Educativa (39), pp. 1-19. Universidad de Buenos Aires.

Rangel Sostmann, R. (2014). Universidad 2.0. Ciudad de México: Editorial Taurus.

Silva Quiroz, J. & Maturana Castillo, D. (2017). Una propuesta de modelo para introducir metodologías activas en educación superior. Innovación Educativa, 17 (73), pp.117-132. Instituto Politécnico Nacional. Distrito Federal, México.

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732017000100117&lng=es&tlng=es

LA METODOLOGÍA DEL MARCO LÓGICO PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES DEL PENSAMIENTO CRÍTICO Y COMPETENCIAS CIUDADANAS

Hernández Wilmer

Área temática

Experiencia de innovación docente en enseñanza superior en contexto de pandemia.

Palabras clave

Árbol de problemas, habilidades del pensamiento crítico, competencias ciudadanas, democracia.

Introducción

A pesar de que han pasado tres décadas luego de la promulgación de la nueva Constitución Política de Colombia, su conocimiento sigue siendo tarea del sistema educativo con relación a las nuevas generaciones, y tarea de las demás instituciones estatales con relación a los ciudadanos que se encuentran en edad productiva. Pero si de retos se trata, la incorporación de esta Constitución a la vida cotidiana ha sido aún más compleja. Esto ocurre en la medida que los ciudadanos aprenden a sobrellevar sus relaciones interpersonales conforme a los derechos humanos, y los funcionarios públicos se esfuerzan en hacer uso del poder político delegado en beneficio del interés común.

Desde la obtención de la Independencia, los que fueron hasta hace un par de décadas los dos principales partidos políticos de Colombia aprendieron a sobrellevar sus diferencias sumiendo al país en innumerables y sangrientas guerras civiles. Luego, en el siglo XX, a la entrada de nuevos actores en la contienda, como son las autodefensas campesinas, las guerrillas revolucionarias, los movimientos sociales y los partidos de enfoque socialista, el mecanismo de atención a las disputas y los conflictos siguió siendo el mismo: la violencia en todas sus formas (Cárdenas, 2013). Por ello, luego de

más de 200 años en permanente desgarramiento fratricida, no es posible alcanzar la paz en la convivencia ni por decreto ni con buenas razones de por medio. Se necesita tiempo, persistencia y reflexión permanente sobre nuestra historia. Por ello, conforme al Artículo 41 de la Constitución, el cual establece que...

En todas las instituciones de educación, oficiales o privadas, serán obligatorios el estudio de la Constitución y la Instrucción Cívica. Así mismo se fomentarán prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación ciudadana. El Estado divulgará la Constitución. (Const. Art. 41)

Por ello, la Universidad de San Buenaventura, sede Bogotá, ha diseñado un curso electivo exclusivo para tal fin, el cual lleva por nombre precisamente *Constitución y democracia*. Según su Programa analítico (documento institucional), el objetivo general del curso en mención es el de...

Comprender de manera crítica los principios constitucionales, la democracia, los Derechos Humanos y la estructura del Estado colombiano en el contexto social y político nacional, de tal manera que ello le permita al estudiante configurarse como ciudadano para participar de forma activa en lo público. (p. 2)

Para la comprensión del valor de los principios constitucionales, y del contexto social, político y económico en el cual hicieron su aparición, se ha diseñado una actividad de aprendizaje, siguiendo las indicaciones de la Metodología de Marco Lógico de la CEPAL (2015) para la identificación de problemas y soluciones en la elaboración de programas y proyectos de inversión pública. Específicamente se recuperan de allí las siguientes técnicas: Lluvia de ideas, árboles de problemas y de objetivos. La actividad se titula *Antecedentes históricos de la Constitución Política de Colombia de 1991*, y es considerada una buena experiencia educativa digna de ser compartida por dos motivos: promueve el aprendizaje colaborativo y el desarrollo de habilidades para el pensamiento crítico, más exactamente habilidades para realizar análisis, síntesis e hipótesis. Esto significa que el estudiante, de ese modo, construye conocimiento, no absorbe conocimientos, en la medida que es él quien tiene la última palabra con respecto a la manera como se relacionan y articulan los diferentes aspectos, instituciones, situaciones y actores que hacen parte o que constituyen el escenario nacional que justifica el establecimiento de una nueva Carta magna.

DESCRIPCIÓN GENERAL DE LA ACTIVIDAD

La primera parte del curso consiste en un reconocimiento del contexto social, político y económico nacional en su historia reciente. Para ello, se abordan documentos oficiales, como algunos de los capítulos de informe ¡Basta ya! Colombia: Memorias de Guerra y Dignidad, del Centro de Memoria Histórica (2014), y el documental *Colombia vive, 25 años de resistencia*, dirigido por Mauricio Gómez y Julio Sánchez Cristo (2008), a fin de reconocer los distintos actores del conflicto armado, las causas de su aparición, sus actuaciones e interacciones. Haciendo énfasis en el análisis del material audiovisual, la actividad concreta consiste en el desarrollo de los siguientes puntos:

- a. Lean muy bien, observen y detallen las indicaciones dadas en el siguiente material para la elaboración de árboles de problemas:
 - [Expresiones culturales “Árbol de problemas” \(Unesco 2017\).](#)
 - [Metodología del marco lógico para la planificación, el seguimiento y la evaluación de proyectos y programas \(CEPAL, 2015\).](#) Páginas 15 a 18. También página 75 y 95
 - [Cómo hacer un árbol de problemas y de objetivos \(Ingenio Empresa, 2018\)](#)
- b. Analicen con sumo detenimiento las instrucciones de realización de árboles de objetivos o soluciones dadas en el siguiente material:
 - [Metodología del marco lógico para la planificación, el seguimiento y la evaluación de proyectos y programas \(CEPAL, 2015\).](#) Páginas 15 a 18. También página **76 y 96**
 - [Cómo hacer un árbol de problemas y de objetivos \(Ingenio Empresa, 2018\)](#)
- c. Ahora bien, observen con atención el documental [Colombia vive, 25 años de resistencia](#) (Gómez y Sánchez, 2008). Vayan tomando apuntes acerca de los problemas y situaciones retadoras propias de la sociedad y el Estado Colombiano.
- d. Finalizado el documental, organicen los apuntes obtenidos en un cuarto de cartulina, haciendo una lista de al menos 15 problemas o situaciones retadoras para Colombia. Tengan cuidado de relacionar solo frases o palabras clave según las instrucciones dadas en los literales a y b.
- e. Recorten cada una de las frases, de tal manera que puedas contar con al menos 15 fichas de cartulina.
- f. Jueguen a organizar de distinta manera las fichas en busca de un orden causal en todas ellas, al modo de un **árbol de problemas**, de tal manera que se pueda distinguir un **problema central** o principal (en la mitad o el tronco del árbol), sus **causas** (debajo del problema central, a modo de raíces) y sus **consecuencias** (arriba del problema central, como ramas). Luego de intentar organizarlo de distinta forma hasta dar con un orden causal que consideren lógico y probable, tómenle algunas fotos. Tengan en cuenta las indicaciones y ejemplos dados para la realización de árboles de problemas en los puntos anteriores.
- g. Ahora conviertan el árbol de problemas que diseñaron en un **árbol de soluciones u objetivos**. Es muy sencillo, “Consiste en convertir los estados negativos del árbol de problemas en soluciones, expresadas en forma de estados positivos” (CEPAL, 2015: 17). Es decir, que si un problema expresado en el árbol de problemas es “distribución inequitativa de la tierra entre los ciudadanos que desean cultivarla”, en el árbol de soluciones u objetivos este mismo podría expresarse ahora

así: “Distribución **equitativa** de la tierra entre los ciudadanos que desean cultivarla”. Y así con los demás problemas, conservando el orden causal establecido en el árbol de problemas. Esto lo harás de **manera digital** utilizando la aplicación [CmapTools \(descargar haciendo clic aquí\)](#).

- h. Por último, elaboren una presentación PowerPoint y graben en video una exposición con ella, que no dure más de 12 minutos, en la que aparezcan explicando los árboles de problemas y de objetivos que han elaborado y montado (las fotos de evidencia del árbol de problemas y las imágenes del árbol de soluciones construido con CmapTools). Consulten el video [Cómo crear un video desde PowerPoint con audio y webcam \(Academy TotemGuard, 2020\)](#). La exposición debe contener.
- **Portada.** Con datos institucionales, del curso y los realizadores.
 - **Introducción.** Con frases cortas y claras que señalen el tema a abordar, el método a utilizar para ello, y el objetivo de aprendizaje a alcanzar con la actividad (qué, cómo y para qué)
 - **Desarrollo.** Se explica aquí cada uno de los árboles y, lo más importante, la relación causal de los problemas priorizados y distribuidos.
 - **Conclusiones.** Por último, realicen un resumen o síntesis de todo lo anteriormente expuesto, extrayendo los hallazgos y aprendizajes más importantes obtenidos con la actividad.

Para finalizar los estudiantes suben el video a su canal de YouTube, recuperan el link y lo pegan en un documento Word, el cual deben enviar según las instrucciones del *Protocolo de envío*.

RECURSOS Y MATERIALES

El recurso innovador para este caso es la técnica conocida como *árbol de problemas*, recogida en la Metodología del Marco Lógico diseñada por la CEPAL (2015), para la elaboración de programas y proyectos de inversión social, en cuya base diagnóstica se puede contar con el punto de vista y la interpretación de la población receptora acerca de su propia situación. Así, la población identifica sus propios problemas, los prioriza e interrelaciona a través de un ejercicio dialógico y deliberativo.

La técnica del árbol de problemas consiste (1) en la identificación previa de problemas propios de un territorio o una comunidad, esto a través la técnica *lluvia de ideas*; Posteriormente, (2) dichos problemas se jerarquizan y priorizan, a partir de criterios tales como: grado de importancia, de gravedad, de relevancia e interés social, entre otros, de modo que todos los participantes logren coincidir en un problema central, el cual se ubica en la mitad de un tablero, una página en blanco física, una hoja Word, PDF, CmapTools, etc., o en el tronco de la silueta de un árbol dibujado. Por último, (3) los problemas restantes comienzan a ubicarse, o bien, como causas del problema central a modo de raíces de un árbol, o bien, como consecuencias, en la parte de arriba o en las ramas del

árbol. No obstante, la verdadera importancia y complejidad del ejercicio consiste luego en comenzar a relacionar también de manera causal las causas entre sí y las consecuencias entre sí.

RESULTADOS ESPERADOS Y OBTENIDOS

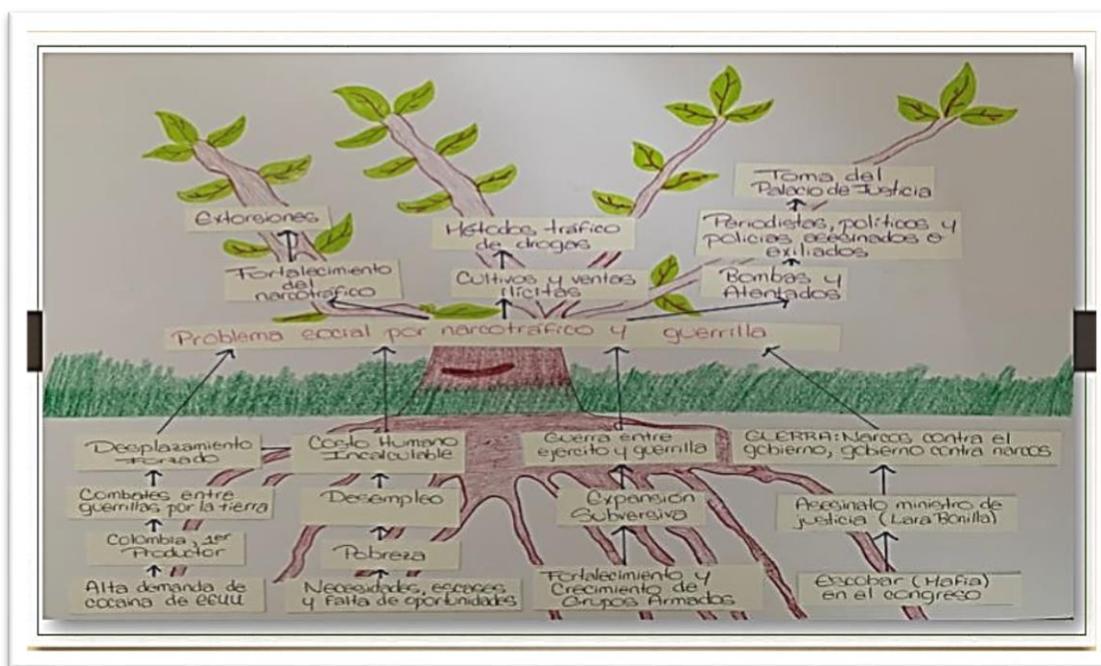
De este modo los estudiantes, no solo tienen oportunidad de reconocer las situaciones y los actores que participan en la dimensión problemática y retadora del contexto social, político y económico del país; más importante aún, comprenden las relaciones, intereses, grados de acercamiento y afectación de dichas situaciones y actores entre sí.

Figura 1. Presentación PPT de un Grupo de estudiantes. Identifican y priorizan los problemas más importantes del país en los últimos 30 años.



De otro lado, la actividad permite el fortalecimiento de habilidades para el trabajo en equipo en las labores de aprendizaje, en tanto cada estudiante debe analizar las propuestas de sus compañeros, escuchar, tratar de comprender, pero también se proponer y argumentar, planear, distribuir roles y tareas y comprometerse en la realización de las mismas.

Figura 2. Presentación PPT de un Grupo de estudiantes. Árbol de problemas donde se han organizado situaciones y actores de los últimos 30 años de la historia de Colombia.



Otra de las ventajas de esta técnica para el diagnóstico, es que el estudiante no tiene porqué comprender, en principio, de manera absoluta y detallada toda la complejidad de una situación histórica. En este caso, el ejercicio de recuperación de problemas y actores es un muy buen inicio. A esto le llamaríamos *análisis*. No obstante, Existe un nivel más importante de esta habilidad cognitiva. Por ejemplo, para Aristóteles, según Farieta (2008), analizar algo no significa solo saber descomponerlo; también implica encontrar aquello que relaciona sus componentes y la función que cada uno éstos tiene. Para ello, la construcción de árboles de problemas es un excelente método para el desarrollo de ésta habilidad, ya que lo más importante allí no es distinguir entre causas y consecuencias del problema principal, sino, precisamente comprender y saber explicar *cómo* un problema específico A, puede causar otro B, o como A y B causan C de manera *hipotética*, esto es, probable, discutible, verificable, deliberable. En este sentido, el árbol de problemas también resulta ser una técnica de esquematización de textos argumentativos y, más exactamente, de *argumentos acerca de las causas* (Weston, 2005), lo cual puede ser convertido en un texto que goce de gran organización, estructura y fuerza argumental.

Figura 3. Presentación PPT de un Grupo de estudiantes. Árbol de problemas donde se han organizado situaciones y actores de los últimos 30 años de la historia de Colombia.



Por otra parte, además de los grandes beneficios de este ejercicio a nivel cognitivo, también ofrece un excelente ejemplo de deliberación pública, en el cual cada estudiante ofrece alternativas de organización y explicación causal de los problemas, sujetas a la evaluación de los demás participantes. Para ello es importante que los problemas puedan ser ubicados con facilidad en distintos lugares del árbol, a fin de ensayar las distintas propuestas y los ajustes que sin duda los estudiantes tendrán que hacer de manera colaborativa.

CONCLUSIONES DEL TRABAJO DESARROLLADO

Si bien, la adquisición de conocimientos es muy importante, junto con el desarrollo de habilidades cognitivas, nada es tan llamativo a los estudiantes como aquella sensación de que la realidad es interpretable, modificable, cambiante, de que ellos mismos pueden generar hipótesis, distintas opciones de realidad. Así entienden que el conocimiento no es solo aquel que un autor especializado puede transmitir de manera autoritaria a través de un libro o un material audiovisual. Por el contrario, los estudiantes comienzan así a sospechar que *la verdad* no parece ser más que el producto de un consenso, siempre sujeto a ajustes, ampliaciones y desviaciones, y en el cual ellos también pueden participar en su elaboración.

Así, participar en la construcción de un pasado y una realidad compartida, es muy probablemente uno de los atributos más importantes de un *ciudadano*. Por ejemplo, en vez de ir a escuchar o leer a un especialista para comprender las causas del surgimiento de una nueva Constitución, en la actividad propuesta se invita a los estudiantes a construir por sí mismos y en equipo su propia versión sobre ello, a través del ejercicio cualitativo de recolección, análisis y síntesis de datos.

PROPUESTA

Gran parte de los estudiantes y de los seres humanos creemos que aprender y comprender significa simplemente asemejar algo relativamente nuevo a algo ya conocido. Falta de motivación y de interés en las temáticas propuestas, estrés por la gran cantidad de actividades de aprendizaje y el poco tiempo disponible, estrategias de aprendizaje poco efectivas, bajos niveles en comprensión de lectura, instrucciones vagas dadas por los tutores y explicaciones poco claras, pueden fácilmente echar a perder la actividad propuesta en la medida que fuerza a los estudiantes a tener que identificar con demasiada fidelidad conceptos nuevos a estructuras de significado ya consolidadas.

Por ejemplo, una gran cantidad de estudiantes terminan confundiendo el árbol de problemas (lo nuevo, no trabajado antes), con un mapa mental o un mapa conceptual, los cuales son mucho más popular entre la comunidad académica y fácilmente confundibles debido a su estructura ramificada. En estos últimos, no es tan riguroso ni claro el ejercicio de relacionamiento causal entre los componentes, ni su priorización en orden de importancia o gravedad. Para evitar este frecuente prejuicio y malinterpretación, el docente a cargo debe realizar un pequeño ejercicio inicial de construcción de un árbol de problemas y de soluciones junto con sus estudiantes, no importa el tema. Entre otras cosas, el docente puede entender así la pertinencia de este tipo técnicas para el desarrollo de habilidades cognitivas y competencias ciudadanas, cuando descubre que gran parte de sus estudiantes en verdad tiene serias dificultades para *explicar*, esto es, para relacionar causalmente ideas entre sí y para comprender la función de un componente particular dentro de un todo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Academy TotemGuard (2020). *Cómo crea un video desde PowrPoint con audio y webcam* [video YouTube]. <https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=1exQ4lcK6TA>
- Cárdenas, J. (2013). Opinión pública y proceso de paz: Actitudes e imaginarios de los bogotanos frente al proceso de paz de La Habana entre el gobierno colombiano y la guerrilla de las FARC. *Revista Ciudad Paz-ando*, 6 (1), 41-58.
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2014). *¡Basta ya! Colombia: Memorias de guerra y dignidad. Informe General de Memoria Histórica*. Colombia. <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes2013/bastaYa/basta-a-ya-colombia-memorias-de-guerra-y-dignidad-2016.pdf>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe - CEPAL. (2015). *Metodología del marco lógico para la planificación, el seguimiento y la evaluación de proyectos y programas*. Santiago de Chile: Naciones Unidas. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/5607/S057518_es.pdf
- Constitución política de Colombia [Const.]. *Art. 41. 7 de julio de 1991*. (Colombia).
- Farieta, A. (2008). Investigar y deliberar en la filosofía aristotélica. *Ideas y Valores*, 57 (137), 75-92. <http://www.scielo.org.co/pdf/idval/v57n137/v57n137a05.pdf>
- Gómez, M. y Sánchez, J. (Dirección). (2008). *¡Colombia Vive! 25 años de resistencia* [Documental]. Mauricio Gómez y Carlos Julio Betancur (Producción). Colombia: Canal Caracol, Revista semana. <https://www.youtube.com/watch?v=yZ79B4f5WFI>
- Ingenio Empresa (2018). *Cómo hacer un árbol de problemas y objetivos. Metodología Marco Lógico (parte 2 y 3)* [video YouTube]. <https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=t4MVDbLXe5A&feature=youtu.be>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la ciencia y la Cultura – UNESCO (2017). *Expresiones culturales. Árboles de problemas*. <http://www.unesco.org/new/es/culture/themes/%20cultural-diversity/diversity-of-cultural%20expressions/tools/policy-guide/planificar/diagnosticar/arbol-de-problemas/>
- Weston, A. (2005). *Las claves de la argumentación*. Barcelona: Editorial Ariel, S. A.

LA FORMACIÓN EN ASERTIVIDAD PARA UNA CULTURA DE PAZ. ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA EL ENTRENAMIENTO EN ASERTIVIDAD BAJO LA MODALIDAD DE EDUCACIÓN VIRTUAL.

Autor

Hernández, Wilmer

Área temática

Experiencias de innovación docente en enseñanza superior en contexto de pandemia.

Tipo de práctica

Actividad de formación en ciudadanía y de entrenamiento en comportamiento asertivo

1. Introducción

En el 2014 el Congreso de la República de Colombia ordeno el establecimiento de “la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país” (Ley 1732 de 2014), a fin de promover una cultura de paz y una convivencia basada en el respeto de los Derechos Humanos. Dicha Ley, junto con el Decreto 1038 de 2015 que la reglamenta y la Cátedra que impone, tienen su justificación en el siguiente contexto: (1) un Conflicto Armado que, desde 1958 a la fecha, ha dejado más de 9 millones de víctimas (Unidad de Víctimas, 2021), (2) los Acuerdos de Paz en la Habana entre las guerrillas de las FARC y el Gobierno de turno, (3) una sociedad caracterizada por el uso cotidiano de la violencia como mecanismo para la resolución de las diferencias y las inconformidades interpersonales, y (4) unas prácticas políticas que han dejado por fuera de la historia formal nacional y de los escenarios de participación política y ciudadana a los sectores más vulnerables de la sociedad.

Conforme a esta reglamentación nacional y el marco que la justifica, tanto por sus implicaciones jurídicas como éticas, el Centro Interdisciplinario de la Estudios

Humanísticos CIDEH, de la Universidad de San Buenaventura, seccional Bogotá, al igual que otros centros de educación superior, bajo el principio de autonomía universitaria recogido en el Artículo 9 del Decreto 1038 de 2015, ha diseñado e incluido en su currículo tres cursos transversales denominados respectivamente Catedra para la Paz I, II y III, dirigidos a los estudiantes matriculados en cualquiera de los programas académicos que ofrece la universidad.

Uno de los objetivos clave de estos cursos es el de ofrecer oportunidad a los estudiantes de comprender mejor la importancia que tiene, para todos los colombianos, el fin del Conflicto y la inmensa necesidad de comenzar cuanto antes a configurar una sociedad donde sus integrantes sepan solucionar sus diferencias de forma autónoma o arbitrada, en mayor medida, a través de mecanismos no violentos. Así, además de dar a conocer a los estudiantes las implicaciones sociales, políticas y ambientales de la guerra, sus causas, los distintos mecanismos de resolución de conflictos (mediación, conciliación, arbitraje, amigo componedor, entre otros), entre otros temas, se ha diseñado una actividad de aprendizaje cuyo propósito específico es el de promover el desarrollo de una habilidad social que permite, como ninguna otra, el reconocimiento de sí mismo y de cualquier otro como sujetos de derechos, dignos, con capacidad de cambio y transformación social, con base en la autoafirmación, la expresión, la participación y el respeto mutuo. Se trata de aquello que Chau (2005) considera una competencia social que debería tomar muy en serio el sistema educativo: la asertividad.

Sin embargo, el reto más importante para su implementación ha sido el de dar continuidad a un proceso de formación que hace énfasis en el mejoramiento las relaciones interpersonales, pero ahora en medio de fuertes medidas gubernamentales que han confinado y aislado a las personas unas de otras, como estrategia de afrontamiento de la pandemia del Covid-19. Es allí donde el Internet, los distintos recursos que ofrecen las plataformas educativas y las demás Tecnologías de la Información y la Comunicación, se ofrecen como medios alternativos, sin afectación en la calidad de los resultados de aprendizaje.

El presente aporte al II Seminario Colaborativo Online, que ha planeado el centro de Estudios en Educación de la Universidad Miguel de Cervantes, relata la experiencia de diseño, implementación, resultados y retroalimentación de una actividad virtual de

entrenamiento en comportamiento asertivo, que toma en cuenta estrategias tanto del enfoque cognitivo como del conductual, además de los tiempos, limitaciones y ventajas otorgadas por las nuevas tecnologías para tal fin.

2. La asertividad

El entrenamiento en comportamiento asertivo permite a las personas reconocer, tanto a nivel conceptual como en su propio comportamiento, las ventajas y desventajas de los comportamientos agresivo, pasivo y asertivo. En concreto, el agresivo agrede y no permite que lo agredan, el pasivo no se tiene en gran estima y permite que lo agredan; el pasivo-agresivo se agrede y agrede de manera solapada; el asertivo, por el contrario, no solo no se agrede ni agrede, sino que activamente busca respetarse, afirmarse en sus gustos y preferencias y hacerse respetar de los demás, respetarlos y hacerlos respetar, través de la expresión y defensa directa, honesta y apropiada de sus sentimientos, creencias, deseos, opiniones y solicitudes (Lange y Jakubowski, 1977; Capafons, 1988; Flores, 2002) .

Para dimensionar los alcances de un comportamiento tal, se ofrece la propuesta de Lorr, More y Mansueto (1981), quienes reconocen cuatro tipos de asertividad. De este modo recogen buena parte de los análisis realizados por teóricos sobre el tema hasta finales de los años de 1970. Éstos son:

El primero, Asertividad social, es la disposición y la habilidad para iniciar, mantener o terminar interacciones sociales, fácil y cómodamente, en situaciones donde haya amigos, conocidos, extraños o figuras de autoridad. El segundo, Defensa de los derechos, refleja la habilidad para defender los propios derechos o rechazar propuestas irracionales; El tercero, Liderazgo, es la disposición para dirigir o influenciar a otros en las relaciones interpersonales problemáticas que implicar actuar, tomar la iniciativa o asumir responsabilidades. El cuarto constructo, Independencia, fue definido como la disposición a resistir activamente la presión individual o de un grupo para conformarse u obedecer, también para expresar las propias opiniones y creencias. (Lorr, et. al., 1981. Traducción propia)

Todas aquellas situaciones descritas implican la expresión, la comunicación, la participación. De hecho, quien no esté dispuesto a entrar en esa dinámica interactiva puede estar en mayor medida expuesto a ser sometido, dominado, excluido, utilizado, infravalorado, estigmatizado, y a obtener de todo ello una autoimagen negativa; o bien, puede tomar una actitud contraria y extrema: la agresiva.

Una cultura de paz y una democracia participativa no solo exige el establecimiento de instituciones estatales fuertes que sean capaces de asegurar los derechos fundamentales a todos los individuos. De hecho, lo contrario no es menos necesario: es imposible establecer por decreto una cultura de paz; ésta solo puede producirse, reproducirse, interpretarse, fortalecerse o debilitarse a través de las rutinas, de los hábitos (Aristóteles, 1999), del esfuerzo de cada uno de los ciudadanos por adquirir un comportamiento acorde a un sistema democrático en sus interacciones cotidianas.

Por ello, se ha considerado que ciudadanos con un perfil más asertivo, capaces de respetar y hacerse respetar, de expresarse y de promover el derecho de los demás a la libre expresión, podrían aportar mucho más a la constitución de una democracia participativa y una cultura en la cual prevalezcan los medios no violentos y efectivos para la atención de crisis, retos, conflictos y violencias.

3. DESCRIPCIÓN GENERAL DE LA ACTIVIDAD

Atendiendo a algunas de las indicaciones clave dadas por Lange y Jakubowski, (1977) para la planeación de programas de entrenamiento en asertividad, se ha diseñado una actividad 100% online, la cual involucra una fase cognitiva y otra conductual.

3.1. Fase cognitiva

En esta fase el docente o tutor explica de manera teórica y ejemplificada a los estudiantes las definiciones, diferencias y alcances de los distintos estilos de interacción social: el pasivo, el agresivo y el asertivo. Dicha explicación se hace por escrito en la guía de aprendizaje, acompañada de la grabación en video de una clase de tipo magistral. He aquí un fragmento del material que puede ofrecer el tutor sobre el tema:

Por ejemplo, si un buen amigo te pide dinero prestado y tú no deseas o en realidad no puedes hacer ese favor, pueden pasar varias cosas:

- Si eres **pasivo** y poco respetas tus propios derechos, intereses, deseos o tu condición especial, entonces no podrás decir que “no”. Terminas prestando dinero en contra de tu

voluntad, y luego generas resentimiento contra ti mismo, por no haber sido capaz de afirmar tu derecho a decir “no”. De otro lado, si te piden el dinero prestado de manera agresiva, insultante y amenazadora, tampoco serás capaz de exigir, de frente, mayor respeto o de hacerte respetar (pasivo); o bien, en el mejor de los casos, buscarás después atacar por la espalda a quien te ha humillado de esa manera (pasivo-agresivo). En otras palabras, si eres cobarde no te respetarán, no te harán respetar, no te respetarán y serás más fácilmente manipulado y dominado. No serás, por ello, digno de confianza y tú mismo no podrás confiar en ti.

- Si eres **agresivo** y poco respetas los derechos, intereses, deseos o la condición especial de los demás, y mucho respetas todo ellos solo en ti, entonces sí serás capaz de decir “no”, pero con humillaciones, maltratos verbales o físicos y apuntes irónicos de tu parte, que ridiculizan y envilecen la situación de necesidad del solicitante del préstamo. Es posible, además, que las personas que hayas maltratado te odien por ello en silencio, no confíen en ti, deseen tu ruina y te abandonen en los momentos más difíciles de tu vida.
- Si eres **asertivo** y respetas la condición especial, los derechos, los intereses y los deseos tuyos, pero también los de quien te pide prestado el dinero, entonces podrás decir que “no”, pero de una manera tal que el otro comprenda, de forma clara y definitiva, que tú estás en tu derecho de tomar esa decisión, sin llegar a insultarlo, humillarlo o degradarlo por su situación de necesidad (García y Magaz, 2011). Esta actitud y decisión firme podrías acompañarla con recomendaciones acerca de otras alternativas de solución a la dificultad económica del solicitante. Es decir, si eres asertivo te respetas y confías en ti mismo, te haces respetar, y no abandonas a su suerte a quien pasa por esa necesidad económica. Muestras respeto y preocupación.

Como se observa en aquel sencillo ejemplo de nuestra cotidianidad, la construcción de una cultura de paz no implica tener que vivir perdonando ofensas y aceptando todo el tiempo peticiones a fin de evitar el conflicto intrapersonal e interpersonal. No se trata de evitar el conflicto imponiendo *de manera agresiva* unas condiciones de convivencia a los demás –paz bajo amenaza, la paz de las armas-, aceptando *de manera pasiva* y sin protestar todas las condiciones que quieran imponernos. Por el contrario, respetarnos y respetar, hacernos respetar y exigir respeto a los otros, el cuidado de mi propia dignidad y de la dignidad de los demás es la condición de surgimiento de una cultura de paz y de una democracia en verdad participativa.

A pesar de que, en un primer momento, parezca que el tutor es el único que tiene protagonismo en esta fase, el estudiante de manera espontánea, comienza a identificarse con uno u otro modo de comportamiento y a recordar situaciones de su vida cargadas densamente de emociones positivas o negativas donde ha tenido que vivir cosas semejantes a los ejemplos dados. Éste es un ejercicio personal, íntimo, donde la nueva información se conecta con viejas emociones, recuerdos, frustraciones y alegrías. Las emociones aquí permiten una comprensión *significativa* del tema, a pesar de que parece un esfuerzo netamente cognitivo.

3.2. Fase conductual

Aquí los estudiantes llevan a cabo la estrategia de aprendizaje conocida como *juego de roles*. Para ello...

- a. Se organizan en grupos y seleccionan una de las situaciones propuestas por el docente en las cuales alguien enfrenta un conflicto interpersonal cotidiano.

Algunas de ellas pueden ser...

- Uno de tus amigos te dice en una fiesta "Tome..., métase una (señalando algunas líneas de cocaína en una mesa), ¿O el bebé tiene que pedirle permiso a su mamá?"
- Un compañero agresivo e imponente no quiere colaborar en un trabajo de grupo, pero sí quiere que su nombre figure en el documento final para entregar al profesor.
- Un hombre desconocido te dice cosas atrevidas e insinuantes cada vez que tienes que pasar por la calle donde él atiende un almacén.
- Como todos, estás enamorado de la joven más hermosa de la clase y te gustaría tener su atención.
- Tu jefe te trata de tonto, te ignora o amenaza con despedirte cada vez que encuentra algo por mejorar en tu trabajo.
- Quieres que tu padre deje de gritar y ofender a tu madre, pero él es muy agresivo.
- Quieres terminar tu relación de 5 años con promesa de matrimonio y darte la oportunidad con otra persona.

- b. Deben decidir si afrontan esa situación con una actitud pasiva o agresiva. Se distribuyen los personajes, elaboran los libretos y dramatizan la situación, llevándola hasta sus últimas consecuencias con el comportamiento elegido.
- c. Afrontan la misma situación ahora con una actitud asertiva. Luego se distribuyen los personajes, elaboran los libretos y dramatizan la situación, llevándola hasta sus últimas consecuencias con un comportamiento asertivo.
- d. Por último, de conclusión, los estudiantes reflexionan en torno a dos aspectos: (1) las ventajas y desventajas de afrontar la situación representada con uno y otro comportamiento; (2) las ventajas en general de comportarse de manera asertiva en la construcción de una cultura de paz y una sociedad democrática y participativa.

3.3. RECURSOS Y MATERIALES

El producto entregable consiste en una presentación PPT que contiene las siguientes partes:

Portada: con información sobre la actividad, el curso, la universidad y los miembros del grupo.

Introducción: Solo uno de los miembros del grupo aparece y explica, de manera oral, cuál es el tema (qué), cómo piensan abordarlo (el cómo o metodología) y cuál es el objetivo de aprendizaje a alcanzar con dicha actividad (el para qué)

Desarrollo: Dos miembros del grupo aparecen llevando a cabo el primer (consecuencias de un comportamiento agresivo o pasivo en la situación) y segundo acto (consecuencias de un comportamiento asertivo en la misma situación).

Conclusiones: Otro miembro del grupo explica (1) las dificultades que tuvo el protagonista, en el primer acto, por haberse comportado de manera, o bien, pasiva, o bien, agresiva; (2) las ventajas de haberse comportado ahora de manera asertiva ante la misma situación, (3) las ventajas en general de comportarnos de manera asertiva en la construcción de una cultura de paz y una sociedad democrática y participativa.

PowerPoint permite la inserción de videos de distintos formatos y, lo más importante, permite de manera fácil y rápida la conversión total de la presentación en un video MP3, como lo enseña el tutorial [Como Convertir PowerPoint a Video - Sin Programas \(clic para ver\)](#). Por ello, es el programa más recomendado para grabar presentaciones a fin de subirlos a YouTube. De tal manera que lo único que debe entregar el estudiante al tutor es un enlace web como producto final. Así mismo, la Web ofrece distintas opciones para la grabación de los encuentros grupales. TEAMS de Office 365, ZOOM y Google Meet son algunas de ellas.

4. RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Gran parte de los resultados de cualquier actividad de aprendizaje virtual depende de la claridad y el detalle con que sea explicada. Organización meticulosa, enumeración, subrayado, negrillas, énfasis, reiteraciones, notas aclaratorias, son algunos de los recursos que pueden ayudar a una buena interpretación de las instrucciones.

Esto no es suficiente. El docente debe distinguirse entre los estudiantes como un instructor justo, firme, seguro y honesto a la hora de calificar. Si el tutor no se reconoce por tener en cuenta la calidad, y por respetar las condiciones que él mismo establece para la entrega de los productos, los estudiantes sencillamente no harán un buen esfuerzo por alcanzar los objetivos de aprendizaje.

Luego del esfuerzo cognitivo realizado a fin de comprender de manera básico los conceptos más importantes relacionados con el tema, y de representar, a través de un juego de roles, situaciones tan habituales como difícil de afrontar de manera adecuada, los estudiantes reconocen la conveniencia de adquirir un comportamiento asertivo, a

través de las oportunidades que a diario ofrecen las interacciones y los conflictos que surgen en la convivencia.

El mensaje más importante que los estudiantes reciben y comprender con esta actividad, es que tanto el conflicto y la violencia, como la paz y la buena convivencia dependen, en gran medida, de nosotros mismos; que el poder de transformación no está por completo en las manos de quienes detentan el poder político y las armas; que la cultura de paz se teje poco a poco en las interacciones cotidianas, y que cada uno de nosotros, en esa medida, contamos con verdadera capacidad de cambio.

5. LIMITANTES Y PROPUESTAS DE MEJORA

La actividad propuesta se diseña para un trabajo en grupo de 6 horas, que progresivamente deben completarse en el transcurso de una semana. Si se contara con más tiempo, podría enriquecerse involucrando distintos tipos de asertividad (básica, empática, intensificación, de confrontación, del lenguaje del yo, entre otras. Ver Lange y Jakubowski, 1977), y técnicas específicas de comunicación asertiva (disco rayado, libre información, Banco de niebla, aserción negativa, interrogación negativa, etc. Ver Smith, 2006), que condicionan y estructuran mucho mejor los diálogos, los libretos y las actuaciones a realizar por lo estudiantes, todo lo cual puede ser luego perfectamente transferibles a situaciones reales con gran espontaneidad y efectividad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aristóteles (1999). *Ética a Nicómaco*. Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.

Capafons, A. (1988). El entrenamiento asertivo. *Informació Psicológica*, 34, 26-39.
<http://www.informaciopsicologica.info/OJSmottif/index.php/leonardo/article/viewFile/1475/1417>

Chaux, E. (2005). Cotidianidad, individuo y ciudadanía. En Ministerio de Educación Nacional, *Comprensiones sobre ciudadanía. Veintitrés expertos internacionales conversan sobre cómo construir ciudadanía y aprender a entenderse* (pp. 135-146). Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, Cooperativa Editorial Magisterio.

Decreto 1038 de 2015. *Por el cual se reglamenta la Cátedra de la Paz*. 25 de mayo de 2015. D. O. No. 49522.

- Flores, M. (2002). Asertividad: una habilidad social necesaria en el mundo de hoy. *Revista de la Universidad Autónoma de Yucatán*, 221, 34-47. <https://www.revistauniversitaria.uady.mx/pdf/221/ru2214.pdf>
- García, E. & Magaz, A. (2011). *Actitudes y Valores en las Interacciones sociales. Autoinforme de Conductas Asertivas*. España: COHS, Consultores en Ciencias Humanas, S.L. <https://gac.com.es/editorial/INFO/Manuales/adcaMANU.pdf>
- Lange, A. & Jakubowski, P. (1977). *Responsible Assertive Behavior. Cognitive/Behaviorial Procedures for Trainers*. Illinois: Research Press. <https://archive.org/details/responsibleasser00lang/mode/1up?q=social>
- Ley 1732 de 2014. *Por la cual se establece la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país*. 01 de septiembre de 2014. D.O. No. 49261.
- Lorr, M.; More, W. y Mansueto, C. (1981). The structure of assertiveness: A confirmatory study. *Behaviour Research and Therapy*, 19 (2), 153-156. <https://ur.booksc.org/book/15890526/ed8020>
- Smith, M. (2006). *Cuando digo no, me siento culpable*. Barcelona: Grupo Editorial Random House.
- Unidad para la atención y reparación integral de las víctimas (18 de junio de 2021). *Registro único de víctimas*. <https://www.unidadvictimas.gov.co/es/registro-unico-de-victimas-ruv/37394>

INCIDENCIA DEL CIERRE DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS EN EL PROCESO DE ADAPTACIÓN DE PÁRVULOS

Martínez, Aslen

Jardín Infantil Nuevo Mundo

Aslend94@gmail.com

RESUMEN

La siguiente experiencia pedagógica tiene como propósito develar la importancia del vínculo socioemocional entre educadoras y párvulos para facilitar el proceso de adaptación una vez concluida la cuarentena. En tal sentido se planificó la ejecución de un programa para la difusión de diferentes videos educativos donde participarían las educadoras y se enviaría a cada sala. Tomando en cuenta que el confinamiento se extendería más tiempo del estimado se acordó realizar uno o dos zooms semanales para mantener el contacto con los párvulos.

Se planteó a los apoderados del jardín la manera en la cual se llevaría a cabo el proceso de clases online durante el tiempo que fuese necesario haciendo énfasis en la importancia de realizar un trabajo en conjunto para poder lograr avances en el desarrollo de cada niño. Después de 8 meses aproximados de confinamiento, la institución pudo reabrir sus puertas en octubre y mantuvo las clases presenciales con un aforo reducido por 7 meses más, durante esos meses se reforzaron los contenidos trabajados de manera virtual y nos centramos en rehacer vínculos aprovechando la oportunidad de estar físicamente en el jardín. “La escuela, que representa al hogar, pero no constituye una alternativa al hogar, puede proporcionar oportunidades para una profunda relación personal con otras personas aparte de los progenitores, a través de los miembros del personal y de otros niños, y de un marco tolerante pero estable, en el que es posible vivir a fondo las experiencias” (Winnicott, 1965).

Más adelante, al retroceder la región metropolitana a fase 1, alrededor de marzo del 2021 fue necesario nuevamente retomar las clases online alternando videos

grabados con zoom para tener más interacción con los párvulos. Además de lo antes mencionado, semanalmente las educadoras se reunían para planificar y realizar entrega de materiales para hacer las actividades en casa.

Los resultados que se pudieron obtener en este proceso fueron notables en aspectos socioemocionales de los niños, es necesario mencionar que los niños aprenden mejor en un entorno donde se sienten en confianza con sus compañeros y tengan una buena relación con la figura de apego dentro del aula. Además, al retornar a las aulas luego de varias cuarentenas consecutivas se observó que la experiencia online resultó beneficiosa tanto para los párvulos; educadores y apoderados, ya que mantener el vínculo digital con los niños mostró un avance más allá de lo esperado. Los padres mantuvieron el compromiso con el jardín; aumentó la matrícula de niños inscritos y el tiempo dedicado a la contención emocional brindada a los niños disminuyó considerablemente pues la mayoría no presentaba ningún síntoma de ansias por no estar con su figura de apego principal, en relación a lo anteriormente mencionado, Abarca (2003) menciona que a esta edad los niños tienen dificultades para generar estrategias de regulación emocional por sí solos y por ello es necesaria la intervención de un adulto para brindar una regulación externa (pp. 20).

A continuación se profundizará acerca de los temas antes mencionados y la manera en la que se llevó a cabo el proceso durante las cuarentenas que afrontó el jardín infantil, además de las personas que fueron participe en este tiempo de clases online y presencial.

Palabras claves: párvulos, adaptación, cuarentena

INCIDENCIA DEL CIERRE DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS EN EL PROCESO DE ADAPTACIÓN DE PÁRVULOS

Aslen Daniela Martínez

La siguiente experiencia pedagógica tiene como propósito develar la importancia del vínculo socioemocional entre educadoras y párvulos para facilitar el proceso de adaptación una vez concluida la cuarentena. En tal sentido, la institución realizó clases online durante el año transcurrido y para construir una idea general que permitiera “analizar, sintetizar y armonizar los lazos entre disciplinas” (Villa et al., 2017 citando a Canadian Institutes of Health Research, 2005) se convocó a todas las educadoras de la institución para recibir los aportes más convenientes en cada clase para los párvulos.

DESCRIPCIÓN GENERAL

Debido a la situación pandémica que afectó a toda la población a nivel mundial, obligando así a permanecer en cuarentena obligatoria y tomar decisiones para una mejor gestión de las diferentes actividades cotidianas que se realizaban, la directora de la institución en la cual ejerzo labores como docente, se vio en la necesidad de proponer una serie de opciones que beneficiarían a toda la comunidad que formaba parte del jardín infantil. Por ende, en sintonía con las medidas tomadas en diferentes instituciones educativas a nivel nacional y mundial, y procurando mantener el vínculo con los apoderados; evitar la disminución de la matrícula y favorecer a las educadoras del jardín, se planificó la ejecución de un programa para la difusión de diferentes videos educativos. Además, encuentros digitales con cada curso adecuándose al nivel de atención; desarrollo y capacidad para la ejecución de ciertas actividades acorde a las necesidades del niño.

El cese de actividades debido al Covid-19 se llevó a cabo durante la segunda semana de marzo, mes en el cual se dio inicio al año escolar. Tomando en cuenta esta situación y notando que el confinamiento se extendería más tiempo del estimado, la directora del jardín infantil ideó el plan de acción de clases online pues no era recomendable

interrumpir el proceso de enseñanza-aprendizaje de los niños. Se solicitaron reuniones con el equipo de educadoras del jardín para recibir ideas de las clases virtuales, a partir de los conocimientos específicos que tenían las participantes del equipo se estableció conectarse por zoom un día de la semana con los niños y a su vez enviar una planificación semanal con actividades sencillas. Debido a que es un jardín y el tiempo de atención de los niños es breve, se acordó realizar uno o dos zooms semanales para mantener el contacto con los párvulos, a dichas conexiones solo lograban conectarse 4 o 5 niños por sala. Entre los aportes brindados por las educadoras se encontraban los relacionados a:

- Ejecución de actividades online
- Manejo de la plataforma zoom o meet
- Recomendaciones para uso de programas office
- Talleres (cocina para niños, yoga, motricidad gruesa)

Durante las vacaciones de invierno, para no interrumpir la rutina que se había establecido se enviaron videos de actividades motrices, artes, experimentos y cognitivas para que pudiesen realizar en casa sin materiales extras y de esta manera interactuar con las educadoras de otras salas. Durante 8 meses aproximadamente el plan de acción durante la cuarentena se llevó a cabo de la manera antes mencionada.

Luego de haber flexibilizado las cuarentenas, se pudieron llevar a cabo encuentros presenciales en ambientes al aire libre. En ellos las educadoras de cada sala se reunían con sus niños y se socializaba a través de ejercicios de motricidad gruesa, cantos y actividades de estimulación en pequeños grupos, además de establecer una rutina para llevar a cabo en cada encuentro. En todo momento se procuró mantener las medidas de higiene y seguridad necesarias para poder dar continuidad a tan importante interacción con sus pares pues esta “favorece la superación del egocentrismo y la relativización de los propios puntos de vista, e inciden en todo el proceso de socialización, facilitando el logro de competencias pro-sociales, la adaptación al medio, la motivación al logro y el rendimiento escolar” (Coll, 1984 como se citó en Campo, 2013).

Esta dinámica se mantuvo un par de meses y fomentó el vínculo con los párvulos, más adelante con los permisos correspondientes del ministerio de educación se pudieron

retomar las clases presenciales y se consolidó la adaptación de los niños sin inconvenientes y no fue necesario recurrir nuevamente a las clases online. Se pudo notar un avance considerable en los niños más pequeños al regresar al jardín, debido a que ya conocían a las educadoras fue más sencilla la vuelta a clases.

Anticipándose a un nuevo escenario de posibles cuarentenas que pudiera perjudicar el avance que se obtuvo durante el tiempo que se realizaron las clases presenciales, se reestructuró y adaptó el plan de acción tomando en cuenta las necesidades actuales de los cursos y acordando con los apoderados la manera más cómoda para permitir el acompañamiento en las clases virtuales a los niños.

Posteriormente, en vista del retroceso de la región metropolitana a fase 1 el jardín se vio en la necesidad de retomar las clases online. A diferencia de la ocasión pasada se contaba con el aprendizaje y experiencia previa de un año atrás por parte de todos los actores que estarían involucrados en este proceso. Sin embargo, tomando en cuenta que la exposición a pantallas desde temprana edad interfiere con el desarrollo holístico del niño, la duración de los zoom o videos no superaban los tiempos recomendados y además durante la conexión era necesario la compañía de un adulto para guiar el proceso de enseñanza aprendizaje. No obstante, a largo plazo esta práctica representaría un factor protector disminuyendo la ansiedad por separación al reincorporarse al jardín.

RESULTADOS

Los resultados obtenidos de este plan de acción tuvieron mayor incidencia en aspectos socioemocionales y esto no es menos importante pues es “complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos elementos esenciales de desarrollo de la personalidad integral” (Bisquerra, 2001, p. 243)

Por otra parte, al retornar a las aulas se observó que la experiencia online resultó beneficiosa tanto para los párvulos; educadores y apoderados, ya que mantener el vínculo digital con los niños mostró un avance más allá de lo esperado. Los padres mantuvieron el compromiso con el jardín; aumentó la matrícula de niños inscritos y el tiempo dedicado a la contención emocional brindada a los niños disminuyó

considerablemente pues la mayoría no presentaba ningún síntoma de ansias por no estar con su figura de apego.

Lo anteriormente mencionado, se demostró al momento de recibir a los niños en la puerta del jardín, muchos de los que anteriormente se les dificultaba separarse de sus padres, lograban ingresar al recinto bastante alegres, preguntando por sus compañero o educadoras de sala, además de no requerir un objeto de apego para facilitar la transición en el recorrido de la entrada a la sala correspondiente y se desarrollaron con naturalidad durante la jornada correspondiente. Al estar en las aulas, las educadoras dedicaban unos minutos para la contención de los niños pues como menciona Abarca (2003) menciona a esta edad tienen dificultades para generar estrategias de regulación emocional por sí solos y por ello es necesaria la intervención de un adulto para brindar una regulación externa (pp. 20).

Por otra parte, se debe destacar que los niños que tuvieron menos o nula participación en las actividades planificadas para la casa, tuvieron más dificultad que el promedio de niños o no mostraron ninguna variación en su comportamiento, antes y después de la cuarentena.

Finalmente, de esta experiencia se puede rescatar la importancia de mantener un vínculo previo con niños menores de tres años pues contribuye al proceso de adaptación de los infantes a un nuevo lugar y al sentirse seguros con su cuidador pudiese disminuir la ansiedad por separación. Por otra parte, es necesario destacar que el uso moderado; supervisado e interactivo en las diferentes plataformas digitales puede representar un beneficio a largo plazo en situaciones particulares tal como lo representa la pandemia actual en la que se encuentran los países a nivel mundial.

Ahora bien, se entiende que el escenario descrito con anterioridad sería uno de los ideales, sin embargo, no todas las familias tienen las mismas variables a su favor y esto dificulta la ejecución de planes similares al realizado. Además de ello, teniendo en cuenta la situación actual que acontece el país, no a todas las comunas se les permitía impartir clases presenciales, pues para iniciar su funcionamiento debían presentar ante el ministerio un plan de acción a nivel institucional y equipar el recinto y a su equipo educativo con insumos necesarios para trabajar de manera segura evitando contagios y lamentablemente no todos contaban con los recursos para ello. Así mismo, son diversos

los factores que deben coincidir para obtener los beneficios en los párvulos, por ende la existencia de una triada entre la escuela, la familia y las políticas educativas garantizaría un acceso más equitativo para todos los involucrados en el proceso educativo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bisquerra, Rafael (2001). Educación emocional y bienestar. Educación emocioanl y en valores. España, Wolters kluwer, sexta edición.

Abarca Castillo, M. (2003) La educación emocional en la Educación Primaria: Currículo y Práctica [Tesis Doctoral, Universidad de Barcelona].
https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/2349/01.MMAC_PRIMERA_PARTE.pdf

Henoa Villa, César Felipe, García Arango, David Alberto, Aguirre Mesa, Elkin Darío, González García, Arturo, Bracho Aconcha, Rosa, Solorzano Movilla, Jose Gregorio, Arboleda Lopez, Adriana Patricia Multidisciplinariedad, interdisciplinariedad y transdisciplinariedad en la formación para la investigación en ingeniería. Revista Lasallista de Investigación [en línea]. 2017, 179-197.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=69551301017>

Campo, L.A. (2014). El desarrollo del autoconcepto en niños y niñas y su relación con la interacción social en la infancia. En Psicogente, 17(31), 67-79.
<http://www.scielo.org.co/pdf/psico/v17n31/v17n31a05.pdf>



ANTE UNA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA MULTIMODAL EN TIEMPOS DEL COVID-19...RECURRIMOS AL WHATSAPP.

Castillo Acosta, Sandra Carolina
Dra. En Educación
sandracastillo89@gmail.com

RESUMEN

Asumir la visión multimodal establecida en la educación universitaria de la República Bolivariana de Venezuela ante la llegada y permanencia de la pandemia del COVID-19 y siguiendo los lineamientos de un documento orientador oficial del ministerio responsable en esta materia, ha llevado a que se busquen métodos y herramientas capaces de garantizar la continuidad del proceso de enseñanza-aprendizaje en una situación de incertidumbre, cuarentena y aislamiento, permitiendo asumirlo didácticamente bien sea desde una llamada telefónica hasta en una plataforma virtual; sin dejar de lado los aspectos emocionales- socioafectivos donde los estudiantes y los docentes se sientan acompañados de la humanidad, la solidaridad, la cooperación, la comprensión y el respeto; sin obviar que el centro son los estudiantes quienes tienen que desarrollar sus potencialidades. Así que, dentro de este marco de ideas, y con el fin de llevar a la práctica el documento orientador aunado a la ausencia de plataformas educativas para el aprendizaje electrónico en la mayoría de las universidades del país, se implementó el uso de la herramienta WhatsApp como la forma de establecer mediante ella, la continuidad de nuestras clases viendo a este recurso más allá de una mensajería para compartir documentos, fotos, audios, multimedias entre los grupos de usuarios y listas de difusión. Es de hacer notar que, en la República Bolivariana de Venezuela el 79,6 % de la población, es decir 29 millones de habitantes, al menos tiene un dispositivo bien sea teléfono celular, computadoras portátiles o fijas, tabletas; con conexión a Internet, siendo el WhatsApp el tercero más utilizado después de Facebook y YouTube (Alvino, 2021) siendo esta otra de las razones de la elección como herramienta para la continuidad de las clases no presenciales por causa de la

pandemia. La experiencia presentada, es producto de la utilización del WhatsApp para clases de pre grado por parte de tres docentes universitarios en Venezuela, quienes hicimos uso de ella, planificando encuentros síncronos en los horarios establecidos y asíncronos, para permitirle a los participantes conectarse cuando pudieran acceder a ellos, dando la flexibilidad y la facilidad de acceso al proceso formativo, ante algunos inconvenientes que se presentan en el país, como las fallas en el suministro de la energía eléctrica y la falta de conectividad a Internet. Se consideraron para la experiencia, las clases asignadas a docentes de tres universidades públicas en carreras y programas de formación de pre grado, relacionados con las ciencias sociales y administración; en 5 cursos diferentes, que sumados dieron una matrícula de 94 participantes de ambos sexos con edades comprendidas entre 17 y 30 años, sin haber manifestado tener alguna discapacidad que le impidiera el acceso al WhatsApp. Es importante recalcar que, se diseñaron rubricas combinadas holísticas y analíticas, permitiendo con ellas detectar las debilidades y fortalezas de los estudiantes, así como la evaluación global del proceso, en este caso de no presencialidad en forma asíncrona y síncrona. Se hizo uso del correo electrónico como un medio para comunicarse dejando evidencia del envío y recepción de documentos, basado en la ley de mensaje de datos y firmas electrónicas del país, que demuestra con claridad la legalidad del mensaje de datos electrónico, constituyéndose así en el soporte tanto de asignaciones enviadas y recibidas y de los planes de evaluación implementados, de esta forma queda una prueba del acto educativo como tal, ante cualquier situación. Entre los resultados obtenidos destacan: los participantes lograron dentro de su disponibilidad acceder a los materiales para la revisión, análisis, discusión y dejar los suyos en los encuentros asíncronos programados; se logró por parte de ellos como lo han expresado una auto-regulación de su proceso de aprendizaje; en los eventos síncronos cuando envían y reciben audios, vídeos, fotos y textos; se sintieron acompañados del docente y a la vez interactuando con él y con los demás compañeros; sin embargo manifestaron que a veces se improvisó un poco en los encuentros síncronos cambiando la planificación del horario y algunos no pudieron conectarse siempre.

Palabras claves: Educación Universitaria, Multimodal, WhatsApp.

ANTE UNA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA MULTIMODAL EN TIEMPOS DEL COVID-19...RECURRIMOS AL WHATSAPP.

Castillo Acosta, Sandra Carolina
Dra. En Educación
sandracastillo89@gmail.com

Tipo de práctica: Experiencia pedagógica en el contexto de COVID-19 a nivel de educación superior.

Propósito de la experiencia: Garantizar la continuidad de proceso de enseñanza-aprendizaje en estudiantes universitarios de pre grado de universidades venezolanas de los programas de formación y carreras de las ciencias sociales y administración, utilizando grupos WhatsApp y la comunicación sincrónica y asíncrona a través de él.

Descripción General.

Con los primeros casos detectados de personas con COVID-19, el 17 de marzo de 2020 el Presidente de la República Bolivariana de Venezuela decreta la cuarentena total y colectiva en todo el territorio nacional y se da inicio al “Quédate en Casa”, luego al reiniciarse el periodo lectivo 2020-2021, se establecen las clases virtuales o más bien no presenciales; de allí que se plantean dos programas en el país; uno de la escuela básica llamado “Cada familia una escuela” y otro para el sector superior “Universidad en Casa”, siendo este último el considerado para la experiencia que se presenta.

Este plan Universidad en Casa, se realiza con el fin de garantizar la prosecución académica del pre y postgrado, mediante la educación a distancia; desde una visión multimodal en donde se involucran diferentes formas de instrumentalizar el proceso de enseñanza-aprendizaje en términos de espacios, tiempos y acción educativa; que va más allá del uso de las tecnologías de información y asumida didácticamente desde un teléfono celular hasta una plataforma de aprendizaje virtual; en donde se desarrolla un proceso pedagógico centrado en el estudiante (Documento Orientador Plan Universidad en Casa, Docentes, 2020).

Ante esta situación, se visibiliza al WhatsApp como una herramienta que pudiera permitirnos continuar el proceso formativo, lo cual fue aplicado por tres docentes de diferentes universidades de la Gran Caracas, quienes dictan clases en pre grado para carreras y programas de formación referentes a las ciencias sociales y administración; ellos totalizan 5 cursos diferentes asignados con una matrícula de 94 participantes de

ambos sexos con edades comprendidas entre 17 y 30 años y con acceso a un teléfono con conexión e instalado el WhatsApp.

RECURSOS UTILIZADOS.

Para esta experiencia se utilizó el WhatsApp porque según las estadísticas del uso de las redes y herramientas en Venezuela, es la tercera más utilizada no para fines educativos sino para listas de difusión, grupos de usuarios, envíos de documentos; por lo que se planteó establecer una estrategia donde los estudiantes pudieran seguir con el proceso formativo del pregrado e interactuar con los otros compañeros de su clase y con el docente, accediendo a materiales y dejar preguntas, comentarios y aportes, sin necesidad de tener una computadora ni una conexión a Internet dedicada; además que estas universidades consideradas en la experiencia no disponen de plataforma para la educación virtual, a pesar que desde finales del siglo XX se habían dado grandes avances en el país este tema; aunado a que algunos docentes no se han preparado para la utilización y manejo de las Tecnologías de Aprendizaje y del Conocimiento (TAC).

Junto a la incorporación del WhatsApp, se consideró también el uso del correo electrónico para el intercambio de materiales y establecer alguna conversación entre el docente y los participantes, aunque no de forma continua porque muchos de los estudiantes manifestaron que no siempre podían acceder a él, aunque si fue la vía para enviar y recibir las evaluaciones sumativas y los planes de evaluación; lo cual permite disponer de una forma alterna para la interacción y la comunicación, además ante algún reclamo o situación que ameritara la revisión de las asignaciones, estas permanecen allí como mensaje de datos, el cual es definido como toda información inteligible en formato electrónico o similar que pueda ser almacenada o intercambiada por cualquier medio; en el caso venezolano existe la Ley de Mensajes de Datos y Firmas Electrónica, quien reconoce su eficacia y su valor jurídico.

Una vez decidido el uso del WhatsApp, se estableció como mecanismo de acceso los grupos de usuarios de cada una de las materias o unidades curriculares, solicitando los números telefónicos a los respectivos coordinadores, estableciéndose acuerdos para el funcionamiento de los mismos, dejando por sentado aspectos socio-afectivos y de desarrollo humano necesarios para propiciar un clima de respeto y tolerancia, permitiendo las relaciones positivas tanto entre participantes como entre ellos y el

docente, quien además asume la responsabilidad total de la administración del grupo de usuarios. Luego, se llevó a cabo una fase de planificación, estableciendo allí dos tipos de encuentros: 1.- Síncronos, son aquellos que se dan en un horario convenido y donde los participantes asisten de forma virtual, accediendo al grupo, el cual se abre para que se lleve a cabo la interacción. 2.- Asíncronos, se dan de manera programada sin la necesidad de que otros estén conectados, se establecen para cumplir con actividades como presentaciones, publicación de materiales y a veces como espacio para dejar aportes y exponer dudas.

En cuanto a la forma de evaluación, se implementó el uso de las rubricas, en este caso se planteó combinar la holística y la analítica. Respecto a la rúbrica holística se establecieron los criterios para la evaluación general del proceso y con la analítica se precisan las actividades concretas definidas en el plan de evaluación; además se involucraron a los participantes porque se aplica la auto evaluación y la co evaluación.

Durante los encuentros realizados en 18 semanas de las dos formas antes explicadas, se hicieron algunas veces de manera imprevista encuestas cortas para conocer la percepción del estudiante en cuanto a la actividad y el sentido de pertenencia hacia la misma.

Para llevar el control de las asistencias y garantizar que el estudiante desde lo virtual estuviera presente en los encuentros síncronos, se les solicitó foto o vídeo al momento del inicio y al cierre del mismo.

RESULTADOS.

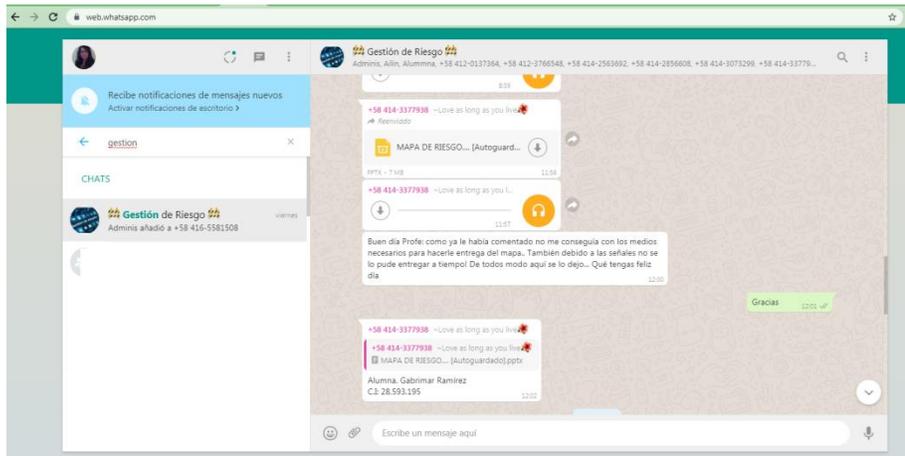
Entre los resultados destacan que: la mayoría de los estudiantes permanecieron durante el tiempo programado para las clases síncronas y se puede afirmar que no hubo deserción, aunque algunos ausentes por problemas relacionados con el COVID-19 en su entorno personal; se evidenció la auto-regulación del aprendizaje por parte de los estudiantes, porque participaron de forma voluntaria y ajustando sus actividades ante una situación de cuarentena y aislamiento y en los encuentros asíncronos planificados dejaron allí sus aportes y dudas; lograron desde la virtualidad y algunos sin haberse visto antes, conformar equipos de trabajo; se mostró flexibilidad, la cual es necesaria en estos espacios remotos y cuando alguno manifestaba no poder asistir o no lograr conectarse, se les permitió aportar tanto por el correo electrónico, así como en los encuentros

asíncronos; se construyeron rubricas adaptada a la no presencialidad y se facilitó la auto evaluación y la co evaluación porque el estudiante al no ser visto se sintió más libre para expresar su opinión, así fue manifestado por algunos de ellos; se notó espontaneidad en las intervenciones y la presencia del docente en los encuentros síncronos les propició un clima de confianza y apoyo.

CONCLUSIONES.

Para concluir es importante resaltar que, el proceso formativo en el cual estamos inmersos como docentes no debe detenerse y tenemos que buscar las maneras de llegar a cumplir con los compromisos asumidos, porque vivimos en un mundo cambiante, de incertidumbre y donde no solo está el COVID-19, sino que estamos propensos y amenazados por situaciones de caos e inclusive la presencia de otras pandemias y dentro de la dificultad es necesario encontrar la facilidad, tal como se evidenció en esta experiencia con los estudiantes en donde basándonos en un esquema remoto y multimodal, se logró continuar con el proceso de enseñanza-aprendizaje desde la no presencialidad, utilizando una de las aplicaciones más populares en la población venezolana, el WhatsApp y al ser parte de la cotidianidad de los participantes no se generó rechazo hacia él, ni resistencia al cambio; aunque si afectó el uso de esta aplicación: los problemas de conectividad que se presentan, los limitados anchos de banda, las reiteradas fallas de energía eléctrica; pero sin duda que entre todas las alternativas presentes en la República Bolivariana de Venezuela, el WhatsApp se convirtió en una forma de comunicarnos y cumplir con el Plan Universidad en Casa.

Imagen de algunos de los grupos del WhatsApp



Grupo de la unidad curricular Gestión de Riesgo. 2021. Universidad de la Gran Caracas (UNEXCA). Programa Nacional de Formación.

RECOMENDACIONES.

Se recomienda establecer programas de promoción de competencias y habilidades para los docentes y estudiantes adaptados a las exigencias de un mundo en constante evolución y garantizar la formación continua en las TAC.

REFERENCIAS.

Alvino, C. (2021). Estadísticas de la situación digital de Venezuela en el 2020-2021. Branch Group - Agencia de Marketing Digital Medellín Colombia.
<https://branch.com.co/marketing-digital/estadisticas-de-la-situacion-digital-de-venezuela-en-el-2020-2021/>

Documento Orientador Plan Universidad en Casa, Docentes. (2020). Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria. Venezuela.
<http://www.universidadencasa.educacionuniversitaria.gob.ve/>

EL USO EXCESIVO DEL MÓVIL: UNA PROBLEMÁTICA DE SALUD EN NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES

Cell phone addiction a problem the health in children and adolescents

Mariela González-López

Universidad Autónoma de Chihuahua
Dra. En Educación Artes y Humanidades
marieladeangel@hotmail.com

Mariana Edith Guzmán Meza

Instituto Integral de Superación de Tultepec, México
Estudiante de pedagogía
smtel573@gmail.com

Resumen

La adicción al celular es una problemática en etapas tempranas de los niños, niñas y adolescentes, que va creando interés en el sector salud. La presente investigación es basada en un estudio descriptivo de corte transversal que fue basado en la técnica de la encuesta para conducir un diagnóstico sobre la adicción al celular en edades de 5 a 17 años de 44 estudiantes. Con el objetivo de obtener los porcentajes sobre el uso del celular, síntomas, y valorar los tiempos evaluados como adicción a partir de 6 horas diarias. Los resultados son: los niños de 5 a 8 años de edad, el 39.3% de ellos utilizan el celular de dos a tres horas por día. Los de 9 a 12 años el 19.5% de ellos los usan de 7 a 9 horas. Los de 13 a 17 años de edad, el 2.4% usa el celular de 10 o más horas al día. Se concluye que efectivamente los niños de 9 a 17 años de edad son diagnosticados como adicción al celular según Pedrero, Rodríguez y Ruiz. Entre los síntomas a causa del uso excesivo son; ojos irritados, dolor de cabeza, irritabilidad y dolor de manos.

Palabras clave: niños, niñas y adolescentes; adicción; celular.

Abstract

Cell phone addiction is a problem in the early stages of children and adolescents, which is creating interest in health. The present research was based on the technique of the survey with the objective of conducting a diagnosis about of cell phone addiction in ages 5 to 17 of 44 students. In order to obtain the percentages of seven variables on cell phone use and assess the times evaluated as addiction according to Pedrero,

Rodríguez & Ruiz. The results are: children from 5 to 8 years old, 39.3% use the cell phone for two to three hours a day. Those from 9 to 12 years old, 19.5% from 7 to 9 hours. Those from 13 to 17 years old, 2.4% use the cell phone for 10 more hours a day. It is concluded that effectively children from 9 to 17 years of age are evaluated as cell phone addicts according to Pedrero, Rodríguez & Ruiz. Among the symptom's due to overuse are, irritated eyes, headache, irritability, and sore hands.

Keywords: children and adolescents; addiction; Cell phone.

Introducción

Es una investigación con un interés especial como investigadores, madres y padres de familia, docentes preocupadas por la salud a causa del uso del celular en niñas, niños y adolescentes (NNA). El celular es indispensable como herramienta tecnológica para crear contenido, aprender cosas nuevas, obtener información y comunicarse con otros. Cada vez es más difícil ignorar el uso de la tecnología, estamos en una época donde es sumamente esencial para la vida cotidiana. No obstante, en los niños específicamente, el uso del móvil implica tiempo de ocio, razonamiento, entretenimiento, aprendizaje y habilidades físicas y cognitivas, por el uso continuo de juegos en el celular. Los tiempos han cambiado, porque las NNA nacieron en la era tecnológica, con objetos digitales para el juego, ocio y aprendizaje. En 2017, la cantidad de personas que usan el celular en el mundo asciende a 4,9 mil millones, es decir un aproximado a más de la mitad de la población mundial tiene un celular para comunicarse (Asensio, Díaz y Garrote, 2018).

La Organización Mundial de la Salud (s.f.) señala en su estudio, que el uso de los celulares está relacionado con el cáncer, una investigación en la que se estudió a personas entre 30 y 59 años de edad en 13 países. Subrayan que las antenas de los celulares emiten ondas electromagnéticas, un tipo de radiación presente en las comunicaciones. Los daños colaterales pueden ser; cáncer de ojos, enfermedades neurológicas, como el Alzheimer, congestión nasal, presión alta y dolores de cabeza. En el mundo hay 5000 millones de celulares en el mundo.

Esta era tecnológica o digital, ha sido para bien y para mal en la transformación de NNA, por una parte, para el proceso de enseñanza-aprendizaje, y por otro, por entretenimiento, en la que ellos pasan muchas horas fijando su vista, oído y cuerpo. Por consecuente, es una distracción actual que rompe barreras en el aprendizaje, atención y desarrollo

cognitivo por el uso del celular. Por su parte, la Organización de las Naciones Unidas (2020) recomienda el uso del móvil después de los dos años de edad.

(Masip, 2018, citado por Aprendemos juntos, 2018), la adicción es una dependencia absoluta, algunas veces son agresivos, tiene controlado el celular, siempre quiere esa dotación de satisfacción constante. Con la adicción al celular los NNA no tienen tiempo para explorar el mundo con sus cinco sentidos.

La sociedad francesa de pediatría recomienda que los niños se vayan acercando a la tecnología gradualmente, por ejemplo, a los niños de 3 años al mínimo se le acerque un celular, de 6 a 9 años acercárselo poco tiempo, pero acompañado de un adulto, a los de 10 a 12 años dejarles el celular, pero conversar de lo que ellos ven en el móvil, y a los de 13 años de edad, darles la confianza de usar su móvil (La Sociedad Francesa de Pediatría, s.f).

Por otro lado, señala la experta que por salud neurológica no use las pantallas, ningún estudio apoya la tecnología en la infancia. Los niños tienen una actitud embotamiento de buscar sensaciones nuevas. Crisis de atención (L'Écuyer, 2019, citada por Aprendemos juntos, 2018). Por consiguiente, el uso del celular, los NNA tienden a tener problemas a ser tolerantes a la frustración, ellos quieren resolver las cosas inmediatamente. El Celular da satisfacción inmediata produce placer a través de la liberación de dopamina (Garza, 2019 citado por Noticiero Televisa, 2019).

Primeramente, el celular es indispensable como herramienta tecnológica para crear contenido, aprender cosas nuevas, obtener información y comunicarse con otros. Sin embargo, los NNA se encuentran expuestos a delitos cibernéticos, pornografía infantil o el sexting, que también puede alterar el sano desarrollo y generarles problemas emocionales por el tiempo prolongado en las redes (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 2017). Sería remediable con la restricción de esta herramienta y gestión de las redes sociales por parte de encargados de políticas asociadas al contenido cibernético. Por lo tanto, es un llamado urgente en la que se deben llevar estrategias para que NNA se guíen, se empoderen y se concientice, frente a los problemas que se suscitan en la Web con el uso del celular (Unicef, 2017). Seguidamente, el 6% de niños y niñas en México hace uso del internet hoy en día por medio de sus celulares (Instituto Nacional

de Estadística y Geografía, 2019). El uso desmedido del celular en las personas, es un problema para el mundo clínico (Billieux, 2012).

Diferentes estudios demuestran que demasiado tiempo expuesto a esta herramienta, tiene una alta incidencia a desarrollar baja interacción social que se ve reflejada con una serie de efectos negativos como son, dolores en el cuello, muñecas, mala postura, ansiedad, depresión, trastornos de sueño, entre otros (Barrios-Borjas et al., 2017; Solares, 2018). Además, afirman que los móviles no deben interferir en la sana convivencia con la familia y se recomienda que se inculque el hábito de la lectura digital significativa en NNA.

Una de las enfermedades que han descubierto en esta década es el Snubbing, la cual describe cuando los NNA ignoran a las demás personas cuando hacen uso del móvil, y el phubbing es la adicción al uso del móvil (Barrios-Borjas, Bejar-Ramos y Cauchos-Mora, 2017). La influencia de los padres es el punto focal, para reducir el uso del celular, por medio de su ejemplo se podrá regular el uso de esta herramienta. Aunque es una herramienta “nana” para mantener entretenidos a los niños cuando sus padres están ocupados la mayoría del tiempo que están en el hogar con ellos.

El teléfono móvil es dispositivo de poder para las grandes empresas. La cual es divertido, versátil, accesible, y muy seductor, especialmente para jóvenes, cuyo uso lleva un riesgo de abuso y comportamiento adictivo (Pepper, Solomon, y Williams, 2012). En los últimos años ha aumentado el interés por este problema, especialmente por involucrar a la población cada vez más joven.

El rasgo de personalidad más permanente asociado a la adicción es la baja autoestima que está relacionado con el uso más intensivo del móvil (Rodríguez, Diaz, Agostinelli, y Daverio, 2019). El principal síntoma asociado, es la depresión que tiene gran relación con este trastorno, pero la falta de pruebas dificulta la precisión de un determinado concepto de este problema (Rodríguez, 2014).

Para los niños y adolescentes el celular, es más que una herramienta para estar más cerca en la comunicación con las personas, sino que lo hacen más atractivo los celulares tanto físicas como tecnológicas. La cual destacan muchos juegos digitales que atrapan a los NNA que repercute en su autonomía, identidad y prestigio y actividad de descuido (Chóliz, 2008, citado por Rodríguez, Diaz, Agostinelli y Daverio, 2019). Por otra parte,

Ihm (2018) argumenta que el uso del celular se relaciona a la falta de redes sociales de niños, adicción al celular y el compromiso social.

De algún modo, provoca la adicción al móvil, de manera negativa, conlleva malos hábitos, deteriora su salud física y mental (Milenio digital, 2019). En general los NNA que usan el móvil por mucho tiempo tienen baja autoestima, requieren la sensación de aprobación social y reconocimiento (Rodríguez, 2014; Rodríguez, Díaz, Agostinelli y Daverio, 2019).

Las principales razones para limitar a los niños el uso de dispositivos móviles son: retraso en el desarrollo del niño, obesidad infantil, alteraciones del sueño, además de conducta agresiva en la infancia, falta o déficit de atención, adicción infantil, demasiada radiación y sobre exposición (Solares, 2018; Milenio digital, 2019).

La adicción al celular, se considera inapropiado y se prefiere el término “abuso”, porque no conduce a cambios emocionales y falsas identidades (Bianchi y Phillips, 2005; Sánchez-Carbonell et al., 2008).

Este estudio busca realizar un diagnóstico de una pequeña muestra de NNA sobre los problemas físicos que surgen por el tiempo de uso del celular. Esta investigación puede ser útil para los sectores educativos, de salud y políticas de uso de un celular en menores de edad.

METODOLOGÍA

El diseño de la investigación fue cuantitativo de tipo no experimental de corte transversal, usando la técnica de encuesta con una población de 247 NNA y una muestra de 44 NNA entre 5 a 17 años de edad, siendo un 18% de la población total. Entre los grupos etarios fueron de 5 tomando en particular el consentimiento de sus padres, a través de ellos llenaron la misma. La encuesta fue un cuestionario de 7 preguntas validadas por expertos en educación y tecnología con una explícita atención en el contenido.

La escala fue de 1 a 10 puntos para cada ítem, mientras que la escala óptima fue de 7 a 10 puntos (Tabla 1). Estructurada con preguntas cerradas y abiertas. Con el objetivo de recolectar información sobre el tiempo de uso del celular, redes sociales favoritas, pasatiempo favorito y síntomas después de uso del celular. Surgió este estudio en la materia de metodologías de la investigación de la Universidad donde se profundizó la

temática de una de las estudiantes de Licenciatura, mencionada como coautora. Las variables determinantes de este estudio son: niños, niñas y adolescentes, horas utilizadas en el uso de celular, los síntomas después de su uso, y la adicción.

Tabla 1. Validez de contenido de cada uno de los ítems

| Ítem | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
|-----------------|----------|----------|----------|----------|-----------|-----------|-----------|
| Encuesta | 8 | 8 | 9 | 9 | 10 | 10 | 10 |

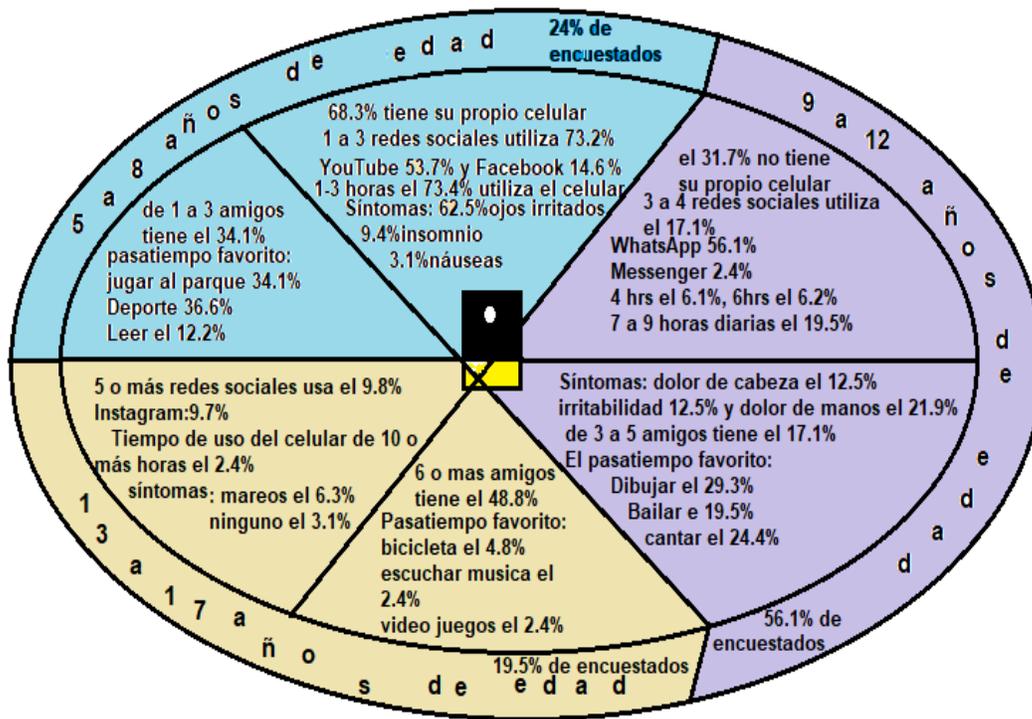
Fuente: elaboración propia.

En la Tabla 1, se muestra los ítems evaluados por los expertos con una valoración de 1 a 10 mientras la aceptación de cada ítem es de 7 a 10 puntos.

RESULTADOS

En general estos resultados de la Tabla 2 indica los siete ítems con cada grupo etario, cantidad de encuestados, porcentajes, síntomas, horas días de uso de celular, amigos, redes sociales más usadas y el pasatiempo favorito.

Figura 1. Resultados de la encuesta por grupos etarios



Fuente: elaboración propia.

La Figura 1 representa las redes favoritas y las más usadas por los NNA en general, siendo en primer lugar el YouTube con un 54.5%, en segundo lugar, el WhatsApp con un 52.3% y el tercero el Facebook con un 13.6%. Además, especifica que los NNA de 5 a 12 años de edad son los que más las usan. Además, las redes menos usadas son el Messenger, TikTok, Tiktok y el Messenger.

Sintetizando la información de la cantidad de horas utilizadas por los NNA en general, se especifica el 34.4% de los NNA, la cual tardan una hora usando el celular, el 34. El 1% tarda más de 4 horas usando su móvil. Mientras que en la Figura 1 señala por grupos etarios el uso del celular señalando el 33.4% de los NNA de 9 a 17 años usa su móvil entre 4 a 10 horas diarias. Por último, los NNA que usan de 6 a 10 horas diarias son un 28.1 % de los NNA de 9 a 17 años. Respecto a los pasatiempos que tienen los 44 NNA encuestados. Señalando que el 36.4% juega en el parque, el 34.1 hace deporte, el 29.5% le gusta dibujar y el 22.7% cantar.

En general los resultados de la encuesta, la variedad de síntomas que sienten los NNA cuando terminan de usar los celulares, entre los más destacados son; los ojos irritados con el 57.1%, dolor de manos el 20%, dolor de cabeza el 14.3%, irritabilidad el 14.3%, insomnio el 8.6%, náuseas el 2.9% y el 8.6% ningún síntoma. Mientras que en la Figura 1, señala que el grupo de NNA de 5 a 7 son los que tienen los síntomas de los ojos irritados, dolor de manos e irritabilidad, mientras que los NNA de 13 a 17 años algunos tienen mareos.

Basándonos en la información de variables psicológicas que el exceso del uso del celular es por falta de autoestima, y atención de los padres, la responsabilidad y hábitos de los NNA. Por consecuente decidimos preguntar ¿cuántos amigos tenían? Y el mayor porcentaje fue 6 o más amigos con 68.8 % y en segundo lugar 2 a 3 amigos con 31.7% esto nos confirma que el salir con amigos ayuda a dejar de utilizar en exceso el celular y tener una buena autoestima, por último, se les preguntó ¿Cuál era su pasatiempo favorito? Y el mayor porcentaje fue el de hacer un deporte con el 36.6% y en segundo lugar fue salir al parque con 34.1%, esta información nos vuelve a confirmar que la estimulación a realizar algún deporte o actividad física ayuda a disminuir algún tipo de depresión o baja de autoestima, también a evitar el sobrepeso y a estimular la imaginación.

CONCLUSIÓN

Los puntos principales han sido la encuesta sobre el uso del celular, síntomas que han tenido los NNA después de usar el mismo y el tiempo que usan el móvil. Se concluye que los niños de 5 a 8 años de edad, el 39.3% de ellos utilizan el celular de dos a tres horas por día. Los de 9 a 12 años el 19.5% de ellos los usan de 7 a 9 horas. Los de 13 a 17 años de edad, el 2.4% usa el celular de 10 o más horas al día. Se concluye que efectivamente los niños de 9 a 17 años de edad son diagnosticados como adicción al celular según Pedrero, Rodríguez y Ruiz. Entre los síntomas a causa del uso excesivo son; ojos irritados, dolor de cabeza, irritabilidad y dolor de manos.

El síntoma con mayor porcentaje fue, ojos irritados un 62.5%, insomnio 9.4% náuseas 3.1% como vimos anteriormente esto se debe al exceso del uso del celular que a la larga

puede causar problemas en la vista y en segundo lugar tienen dolor en las manos, esto se debe a la posición de tomar el celular por tiempos prolongados, que también puede traer consecuencias en los nervios de las manos. Las redes Sociales son la principal atracción en los NNA.

Los hallazgos principales es la adicción que se tiene al celular el tiempo prolongado, el segundo hallazgo son los síntomas que desarrollan inmediatas al dicho tiempo prolongado, la cual se sugiere poner atención al crecimiento físico, neurológico y psicológico de los NNA que ya usan más de seis horas el celular, para un futuro prometedor como ciudadanos responsables de si mismos y para los demás en una nación.

Los hallazgos sugieren que el uso desmedido del celular podría ser una manera lenta para dañar socialmente, emocionalmente, cognitivamente el desarrollo de los NNA. La realidad es que es un dispositivo digital que puede perjudicar y cada día tiene nuevas atracciones que emocionan a estos grupos etarios, que es utilizado para tener una mayor interacción virtual que en físico, contando con mayores facilidades para poder interactuar con personas que están a largas distancias.

También se puede concluir que el uso del celular mantiene ocupados a los niños, lo cual no se sabe los contenidos los que los mantienen ocupados, sino que existe la preocupación como docente y futura docente la coautora que les perjudique en la habilidad de la atención en el aspecto educativo.

Además, se puede concluir que las largas horas usando el celular, podrían desarrollar habilidades digitales, agilidad en las manos, pensamiento rápido para resolver problemas, y la atención a diferentes temas de su interés. Cabe mencionar que también que son áreas de oportunidad para situar la educación oportuna en estos grupos etarios para la enseñanza-aprendizaje, autoaprendizaje y el aprendizaje permanente.

El tiempo que dedican los NNA es suficiente para bajar los tiempos de atención en las tareas cotidianas en las que están inmersos, así también se ha reflejado en la comprensión de la lectura y la atención del aprendizaje.

En esta era digital y tecnológica, la forma más efectiva de combatir este problema es no dejar de usar el móvil, sino poner restricciones, que coadyuven a garantizar la seguridad

y el bienestar de NNA. Se concluye que los NNA a las edades tempranas ya tienen adicción al teléfono, mostrado en este estudio de una muestra tan pequeña. Además, tienen síntomas no mencionados por los autores citados anteriores como lo son, dolores de cabeza, cansancio, ojos irritados, dolores en las manos, mareos, náuseas, irritación, insomnio.

Por último, de este estudio surgen cuestionamientos para futuras investigaciones ¿la cantidad de tiempo invertido en un celular da por hecho el éxito escolar de los NNA? ¿por el tiempo prolongado de uso del celular, habrá más niños enfermos de cáncer? ¿La nueva adicción del celular en NNA crea más enfermedades cancerígenas en ellos? ¿El cerebro de los NNA cambia con la adicción del celular? ¿la cercanía de las torres de telefonía y de internet cerca de las casas de los NNA tendrán influencia en cantidad de niños con cáncer? ¿incrementa la felicidad con más amistades en las redes sociales en la niñez y la adolescencia? ¿cuáles y cuantas neuronas se mueren a causa del uso excesivo del celular? ¿cuántas neuronas nacen por el uso del celular? ¿cuáles enfermedades mentales ocasiona el uso excesivo del celular? ¿El ocio por el uso de los celulares, hace que los NNA piensen menos en la realidad de su entorno? ¿los celulares llegaron para aumentar o disminuir la inteligencia? ¿Un celular en las manos de un NNA es parte del dominio de las masas? ¿tendremos mejores ciudadanos con más NNA adictos al celular? ¿cuántos de los niños que usan más de 6 horas diarias tienen desarrollado el pensamiento crítico?

REFERENCIAS

- Asensio, I., Díaz, L., y Garrote, L. (2018). Nomofobia: Enfermedades del siglo XXI. *Medicina de familia*, 44(7), e117-1118. DOI: 10.1016/j.semerng.2018.05.002
- Barrios-Borjas, D. A., Bejar-Ramos, V.A. y Cauchos-Mora, V. S. (2017). Uso excesivo de Smartphones/teléfonos celulares: Phubbing y Nomofobia. *Revista chilena de neuro-psiquiatría*, 55(3), 205-206. <https://dx.doi.org/10.4067/s0717-92272017000300205>
- Bianchi, A. y Phillips, J. G. (2005). Psychological Predictors of Problem Mobile Phone Use. *CyberPsychology & Behavior*, 8 (1), 39-51. Doi: 10.1089/cpb.2005.8.39.

- Billieux, J. (2012). Problematic use of the mobile phone: a literature review and a pathways model. *Current Psychiatry Reviews*, 8(4), 299-307. DOI: 10.2174/157340012803520522
- Ihm, J. (2018). Social implications of children's smartphone addiction: The role of support networks and social engagement. *Journal of behavioral addictions*, 7(2), 473–481. <https://doi.org/10.1556/2006.7.2018.48>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2019). Usuarios de internet: Comunicado de prensa 179/19. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2020/OtrTemEcon/END_UTIH_2019.pdf
- Milenio Digital. (2019). Ciencia y salud: darle al niño el celular. Ciudad de México, México. Recuperado de <https://www.milenio.com/ciencia-y-salud/darle-celular-nino-exponerlo-adiccion-expertos>.
- Noticiero Televisa. (2019, Junio 30). Uso de celular en niños; daños y dependencia frente al celular - A las Tres. YouTube. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=-Q7RjNr5zn0>
- Aprendemos juntos. (2018, Junio 30). "No screens before the age of two". Catherine L'Écuyer. YouTube. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=dPfass4v_t0
- Aprendemos juntos. (2018, Junio 30). V. Completa. La dieta digital: pautas para educar en el buen uso del móvil. Marc Masip, psicólogo. YouTube. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=xVZ38RgvWIM>
- La sociedad Francesa de Pediatría (s.f.). El uso del móvil.
- Organización de las Naciones Unidas [ONU] (2020). *Recomiendan que los niños no usen pantallas hasta los dos años*. Madrid, España. Recuperado de <https://news.un.org/es/story/2019/04/1454801>
- Pedrero, E.J., Rodríguez, M.T. y Ruiz, J.M. (2012). Adicción o abuso del teléfono móvil. *Revista Adicciones*, 24(2), 139-152. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2891/289122912007.pdf>

- Pepper, R., Solomon, G., y Williams C. (2012). What is the impact mobile telephony on economic growth? *GSM Association*. Recuperado de <https://www.gsma.com/publicpolicy/wp-content/uploads/2012/11/gsma-deloitte-impact-mobile-telephony-economic-growth.pdf>.
- Rodríguez, M. (2014). *Cenicientas y patitos feos: De la desvalorización personal a la buena autoestima*. México: Harder.
- Rodríguez., M., Diaz, M., Agostinelli, J. y Daverio, R. (2019). Adicción y uso del teléfono celular. *Ajayu Órgano de Difusión Científica del Departamento de Psicología UCBSP*, 17(2), 211-235. Recuperado de http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-21612019000200001&lng=es&tlng=es.
- Sánchez-Carbonell, X., Beranuy, M., Castellana, M., Chamarro, A. y Oberst, U. (2008). La adicción a Internet y al móvil: ¿moda o trastorno? *Adicciones*, 20(2), 149-159. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2891/289122057007.pdf>
- Solares, R. (2018). *La nomofobia: la adicción a nuestros celulares*. Forbes México. Ciudad de México, México. Recuperado de <https://www.forbes.com.mx/la-nomofobia-la-adiccion-a-nuestros-celulares/>

TRABAJO INVESTIGATIVO

TEATRO COMO HERRAMIENTA DE APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN LA ESCUELA LA ISLA, PERSPECTIVA DE LOS DOCENTES.

Leticia Cornejo

Resumen

La presente investigación tiene como objetivo principal conocer la perspectiva de los docentes sobre el teatro como una herramienta de aprendizaje significativa de los y las estudiantes de 1° a 8° básico de la escuela La Isla Emma Escobar de Lagos de la comuna de Rengo, Chile. La investigación es de tipo básico, de diseño no experimental y de enfoque cuantitativo, la población estuvo constituida por los docentes de la Escuela, la muestra porcentual fue de 15 participantes, si bien la muestra es pequeña, fue la única forma de desarrollar la investigación, ya que, es la única institución que trabaja el taller de teatro semanalmente en sus curso desde 1° a 8° básico, por lo que no se puede utilizar participantes de otras instituciones, ya que, no existen escuelas con características similares. Se utilizó la técnica de la encuesta y para la recolección de datos se aplicó un cuestionario, el cual, fue validado por juicio de expertos. Además, se aplicó alfa de Cronbach demostrando 0,8 de confiabilidad.

Palabras claves:

Aprendizaje significativo; teatro; habilidades sociales; relaciones interpersonales; actitudes.

Introducción

La educación es un tema muy debatido, debido a que la escuela tiene enseñar a los estudiantes habilidades y competencias que les permitan en el futuro desenvolverse de manera integral en la sociedad. Es por esto, que la educación a nivel mundial ha visto la necesidad de innovar en cuanto a las metodologías de trabajo con los estudiantes, siempre teniendo como objetivo que aprendan significativamente permitiendo que sean un aporte en su desarrollo cognitivo, emocional y social.

En Chile la Jornada Escolar Completa (JEC) da la oportunidad a las escuelas de desarrollar 6 horas pedagógicas similares o diferentes al plan común de estudios durante las horas obligatorias de permanencia de los estudiantes en la escuela. (Arzola, 2011)

Dentro de este tiempo la Escuela La Isla Emma Escobar de Lagos, desde el año 2017 ha implementado 2 horas pedagógicas (90 minutos) semanales de Taller de Teatro para todos los estudiantes que cursan desde 1° a 8° básico.

La Escuela La Isla Emma Escobar de Lagos de la comuna de Rengo, también busca aportar con calidad. Su matrícula actual es de 213 estudiantes que van desde pre-kinder hasta 8° año básico y posee un índice de vulnerabilidad (IVE) de 96%

Dentro de este contexto y a partir del año 2017 se realiza un taller de teatro dentro de las horas de Jornada Escolar Completa (JEC) con una duración de 2 horas semanales (90 minutos) desde 1° a 8° básico. Su finalidad es ser un aporte al desarrollo de los estudiantes y a la entrega de una educación integral, donde el teatro propicie la adquisición de aprendizajes significativos y, por ende, recursos para el logro de sus objetivos.

Este taller se ha implementado desde el año 2017 sin ningún tipo de evaluación, por ende se ve la necesidad de evaluar si dicha iniciativa ha sido beneficiosa o no para el desarrollo de los aprendizajes significativos de los estudiantes. Dicha información será de gran utilidad para la toma de decisiones institucionales que permitan contribuir a la mejora en el desarrollo de los estudiantes.

Importante es destacar que durante el año 2020 y por temas sanitarios atribuibles al COVID 19 las clases durante el primer semestre se desarrollaron mediante cápsulas enviadas por el monitor de teatro a los niños en donde se les pedía que desarrollaran las actividades del taller, las que posteriormente debían devolver al monitor mediante video o fotografía según necesidad de la actividad. A partir del segundo semestre se comenzaron a desarrollar clases online del taller de teatro mediante sala de whatsapp.

A partir de lo mencionado anteriormente es que la siguiente investigación tiene como propósito dar a conocer la perspectiva de los docentes de la escuela La Isla Emma

Escobar de Lagos de Rengo sobre el taller de teatro como herramienta de adquisición de aprendizajes significativos de parte de los estudiantes.

Planteamiento del problema

A partir de que no existen evaluaciones respecto del impacto del taller de teatro en los aprendizajes de los estudiantes nace la necesidad de conocer la perspectiva que poseen los docentes sobre el Taller de Teatro de la Escuela La Isla Emma Escobar de Lagos como una herramienta de adquisición de aprendizajes significativos por parte de los y las estudiantes. Para esto se estableció una variable, de esta variable se determinaron seis dimensiones y de cada dimensión se desprendieron indicadores, tal como se presenta en la siguiente tabla:

| VARIABLE | DIMENSIÓN | INDICADOR |
|---|-------------------------------------|------------------------------------|
| Teatro como una herramienta de aprendizaje significativo desde la perspectiva de docentes | Habilidades Sociales | Espontaneidad |
| | | Autonomía |
| | | Confianza |
| | Relaciones Interpersonales | Trabajo en equipo |
| | | Capacidad de interacción con otros |
| | Actitudes | Solución de conflictos |
| Comprensión | Integración de nuevos Conocimientos | |
| | Análisis de información | |
| Aplicación | Creatividad | |
| Resolución de Problemas | Construcción del conocimiento | |
| | Motivación | |
| | | Autorregulación |

Objetivo general: Conocer la perspectiva de los docentes sobre el teatro como una herramienta de aprendizaje significativa de los estudiantes de 1° a 8° básico de la escuela La Isla Emma Escobar de los Lagos durante el año 2020.

Objetivos específicos:

- Determinar la perspectiva de los docentes de la escuela La Isla Emma Escobar de Lagos sobre el teatro como una herramienta de aprendizaje significativo en su dimensión: habilidades sociales.
- Determinar la perspectiva de los docentes de la escuela La Isla Emma Escobar de Lagos sobre el teatro como una herramienta de aprendizaje significativo en su dimensión: Relaciones interpersonales.
- Determinar la perspectiva de los docentes de la escuela La Isla Emma Escobar de Lagos sobre el teatro como una herramienta de aprendizaje significativo en su dimensión: Actitudes.
- Determinar la perspectiva de los docentes de la escuela La Isla Emma Escobar de Lagos sobre el teatro como una herramienta de aprendizaje significativo en su dimensión: Comprensión.
- Determinar la perspectiva de los docentes de la escuela La Isla Emma Escobar de Lagos sobre el teatro como una herramienta de aprendizaje significativo en su dimensión: Aplicación.
- Determinar la perspectiva de los docentes de la escuela La Isla Emma Escobar de Lagos sobre el teatro como una herramienta de aprendizaje significativo en su dimensión: Resolución de Problemas.

Tipo de investigación: La Investigación es de carácter básica o pura, ya que, busca el descubrimiento de leyes o principios básicos que componen el punto de apoyo en la solución de dilemas sociales. Se desarrolla sin fines prácticos inmediatos, sino con el propósito de incrementar el conocimiento de los principios fundamentales de la naturaleza o de la realidad.

Diseño: Este estudio es del tipo no experimental, debido a que el investigador no posee el control de la variable, así como tampoco organiza a los grupos del estudio, por ende, no existió manipulación de la variable ni creación de escenarios experimentales o grupos de control, el diseño de la investigación es descriptivo simple.

Nivel de investigación: Este estudio es de alcance descriptivo, debido a que, lo que concierne es describir en profundidad el relato, las experiencias personales, grupales y sociales de los actores entrevistados. Además, busca especificar las propiedades, las características y los perfiles de las personas, grupos, comunidades, etc., que se someten a análisis.

BASES TEÓRICAS

El Teatro

Para Bermúdez (2010) el teatro es un género literario que facilita la indagación para el aprendizaje y la creación, así mismo permite desaprender conductas potenciando comprensión de experiencia adicionando opiniones, ideas y creaciones de otros potenciando vínculos afectivos y sociales sólidos.

El teatro tiene un origen universal y nace hace mucho tiempo atrás, desde la época de las cavernas cuando el hombre imitaba y representaba a los animales, mediante sonidos para atraerlos o ahuyentarlos. Lo mencionado anteriormente dio pie para su desarrollo actual.

Diversos autores han investigado sobre lo importante que es enseñar el teatro en las salas de clases, dentro de esto y según lo plantea Sánchez 2005 en La Enseñanza de la Dramatización y el Teatro, al trabajar el teatro en la escuela el niño sentirá la necesidad de estudiar y a la vez aprender a medida que se le plantea una meta interesante para él, así también cuando el docente es capaz de transmitir y despertar el deseo por aprender al niño, le permite lograr la meta. El docente debe propiciar un ambiente de aula espontaneo y de liberación, es decir, que la escuela sea vida y prepare para la vida. (Bermúdez, 2010)

La escuela de hoy busca que los estudiantes sean los actores principales del proceso educativo, en donde sean capaces de integrar nuevos conocimientos, construir sus propios aprendizajes haciendo que estos sean más significativos y por lo tanto duraderos en el tiempo. Por lo mismo la escuela y la educación deben propiciar que los estudiantes sean capaces de analizar información, para esto deben amoldarse a las necesidades, requerimientos e inquietudes de nuestros niños y niñas, por ende, la escuela se debe vitalizar, ya que, en ella se prepara para la vida. (Bisquerra, 2010).

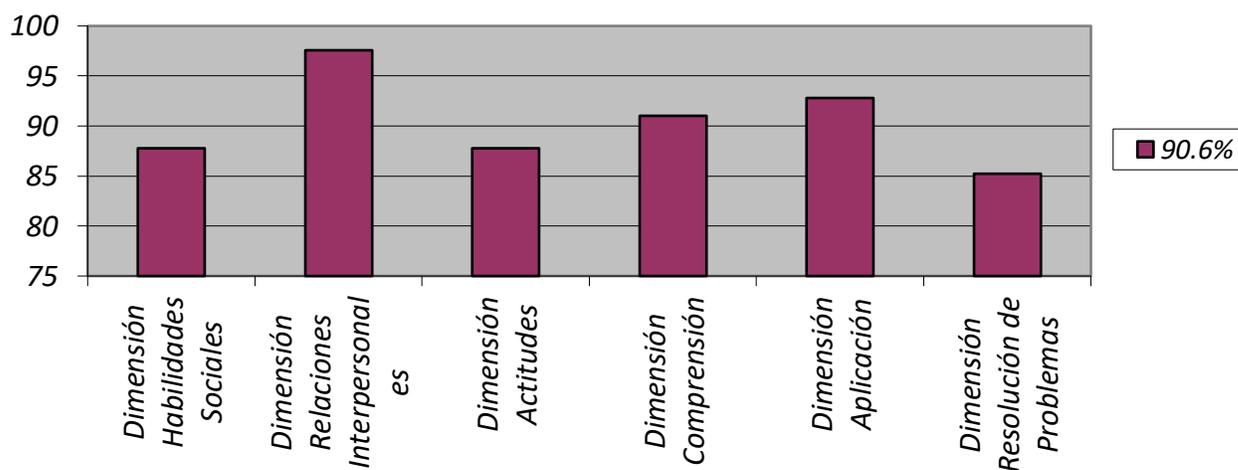
Se puede beneficiar el aprendizaje significativo de los estudiantes utilizando metodologías y modalidades de aprendizaje escolar, dando énfasis de manera más

integrada a los elementos intelectuales, afectivos y sociales, de carácter lúdico y dramático, que sea de ayuda a los estudiantes para desarrollar la actividad de forma efectiva. (Siegel y Payne, 2018)

Los métodos de enseñanza que se utilizan generalmente en educación básica, a pesar de las orientaciones ministeriales entregadas en las bases curriculares, siguen siendo fundamentalmente en la adquisición de contenidos, de muchas cantidades de información. Las Bases Curriculares determinan los Objetivos de Aprendizaje (OA) y son aquellos aprendizajes mínimos que se espera que los estudiantes logren en cada asignatura y nivel de enseñanza. Estos objetivos se componen por habilidades, conocimientos y actitudes, todos importantes para que los y las estudiantes logren un desarrollo armónico e integral, que les facilite enfrentar su futuro con las herramientas necesarias y participar de manera activa y responsable en la sociedad. (MINEDUC, 2019).

RESULTADOS

Resultados generales



- 87,8 % de los docentes tiene una perspectiva muy favorable respecto de la variable en su dimensión habilidades sociales.
- 97,6 % de los docentes tiene una perspectiva muy favorable respecto de la variable en su dimensión relaciones interpersonales.

- 89,6 % de los docentes tiene una perspectiva muy favorable respecto de la variable en su dimensión actitudes.
- 91% % de los docentes tiene una perspectiva muy favorable respecto de la variable en su dimensión comprensión.
- 92,8% % de los docentes tiene una perspectiva muy favorable respecto de la variable en su dimensión aplicación.
- 85,2% % de los docentes tiene una perspectiva muy favorable respecto de la variable en su dimensión resolución de problemas.

DISCUSIÓN

A partir de los resultados encontrados, podemos mencionar que los docentes tienen una perspectiva muy favorable respecto de la variable el teatro como una herramienta de aprendizaje significativo desde la perspectiva de docentes.

Los resultados de esta investigación nos permiten determinar la importancia que presta el taller de teatro para el aprendizaje de los niños independiente de la modalidad de trabajo (presencial o remoto).

CONCLUSIÓN

La perspectiva de los docentes de la escuela La Isla Emma Escobar de Lagos es muy favorable en un 90,8%, considerando al taller de teatro como una herramienta para la adquisición de aprendizajes significativos por parte de los estudiantes, teniendo en cuenta sus dimensiones habilidades sociales con sus indicadores: espontaneidad, autonomía y confianza; dimensión relaciones interpersonales con sus indicadores: trabajo en equipo, capacidad de interacción con los otros; dimensión actitudes con sus indicadores: solución de conflictos, disposición para aprender; dimensión comprensión con sus indicadores: integración de nuevos conocimientos, análisis de la información, dimensión aplicación con sus indicadores: creatividad, construcción del conocimiento, dimensión resolución de problemas con sus indicadores: motivación, autorregulación.

RECOMENDACIONES Y SUGERENCIAS

Primera recomendación

El equipo directivo, debe contemplar para las futuras reformulaciones de la Jornada Escolar Completa mantener las 2 horas del taller de teatro, ya que, ha demostrado resultados positivos para los estudiantes en la adquisición de aprendizajes significativos. Se sugiere ampliar la cobertura a los estudiantes de pre-básica (pre-kinder y kínder), para así abarcar al todo el alumnado.

Segunda recomendación

La dirección del establecimiento apoyado por el Departamento de Educación (DAEM) de la comuna de Rengo, deben promover la incorporación del teatro a la malla curricular de todas las instituciones educativas de la comuna.

Sugerencia

Se sugiere a la comunidad educativa considerar al teatro como un sello institucional que la identifique y caracterice de las demás escuelas, en donde se promocióne el desarrollo de aprendizajes significativos mediante el taller de teatro incorporándolo al Proyecto Educativo Institucional y registrándolo en el Ministerio de Educación.

Propuestas

Se propone a la Escuela La Isla Emma Escobar de Lagos crear sus propios programas de estudio para los niveles de pre-básica hasta octavo año básico, para así poder articular el taller con otras asignaturas y poder orientar el aprendizaje de los estudiantes al logro de los objetivos.

REFERENCIAS:

- Bermúdez, G. (2010). *Teatro infantil: beneficios de practicar esta actividad*. <http://pequelia.republica.com/ninos/teatro-infantilbeneficios-de-practicar-esta-actividad.html> Carla. Valencia.
- Bisquerra, R. (2010). *Educación Emocional y Bienestar*. Barcelona: Praxis
- MINEDUC, (2019). *Programa de Estudio 3º o 4º medio Teatro*. Unidad de Currículum y Evaluación. [articles-140156_programa.pdf \(curriculumnacional.cl\)](http://curriculumnacional.cl/articles-140156_programa.pdf)

Siegel, D. y Payne, T. (2018). *El cerebro afirmativo del niño: Ayuda a tu hijo a ser más resiliente, autónomo y creativo*. España: Penguin Random House

HABILIDADES CIENTÍFICAS EN ENSEÑANZA BÁSICA ONLINE: USO DE METODOLOGÍA INDAGATORIA CON ENFOQUE DE LABORATORIO INVESTIGATIVO

Prof. / Mg. Keiber Alberto Marcano-Godoy.
profkmarcano@gmail.com

RESUMEN

La propuesta consistió en la hibridación de dos métodos con la finalidad de seguir garantizando las habilidades científicas para el currículo educativo chileno en tiempos de COVID-19, con estudiantes de enseñanza básica, concerniente a las áreas temáticas de experiencias pedagógicas en contexto de pandemia y desafíos para la educación impuestos por la pandemia. Para ello, se hizo uso de la metodología indagatoria con enfoque de laboratorio investigativo y seguimiento por medio de tres fases de implementación. Se utilizó *Google Classroom* para la entrega de instrucciones, vídeos explicativos, ejemplares de trabajos e instrumentos de evaluación, al igual que para la entrega de los avances de la investigación por parte de los estudiantes. Los hallazgos de esta experiencia incrementaron la cobertura de entrega en ciencias, los estudiantes dieron solución a las problemáticas planteadas y siguieron metodologías efectivas y sustentables. El apoyo familiar también estuvo presente al igual que el trabajo colaborativo entre pares de sus cursos. Las retroalimentaciones descriptivas en cada fase permitieron que los estudiantes pudieran conocer sus fortalezas y mejorar las debilidades. Se concluye que el empleo de este método híbrido desarrolla autonomía, motivación e interés en los escolares de ciencias de enseñanza básica, asegurando el aprendizaje de habilidades científicas priorizadas en contextos de pandemia y su cercanía a aprender mediante metodologías activas, de modo tal que en la enseñanza media pueden avanzar en habilidades de orden superior de manera efectiva.

Palabras clave: Habilidades científicas, metodología indagatoria, laboratorio investigativo, enseñanza de las ciencias.

PROBLEMÁTICA Y JUSTIFICACIÓN

Dentro de la priorización curricular escolar 2020-2021 a causa de la pandemia del COVID-19, las habilidades científicas en enseñanza básica fueron consideradas para seguir siendo trabajadas en los estudiantes, sin embargo, al no poder estar en modalidad presencial sino online, surge la necesidad de buscar metodologías de enseñanza efectivas que garanticen la enseñanza de estas habilidades y no promover a los estudiantes a cursos superiores con vacíos pedagógicos en esta dimensión, donde estas metodologías se alejen de las clases sincrónicas y asincrónicas de carácter

magistral que también han surgido en este contexto de enseñanza remota y, que por el contrario, garanticen procesos de mayor complejidad hacia metodologías como el aprendizaje basado en proyectos (ABP), en aprendizaje basado en retos (ABR), proyectos interdisciplinarios, entre otras, y que son abordables en la enseñanza media. Es por lo que, de acuerdo a lo anterior, que en la presente experiencia se utilizó una hibridación de la metodología indagatoria o aprendizaje por indagación (API) de acuerdo a lo expuesto por el autor González (2020) y el enfoque de laboratorio investigativo de acuerdo a lo expuesto por los autores Flores, Caballero y Moreira, (2009), para promover las habilidades científicas priorizadas en el currículo de ciencias naturales de la enseñanza básica y que esto, al mismo tiempo, incentive a la investigación y resolución de problemas detectados en la comunidad (ver figura 1).



Figura 1. Contextualización de la problemática y justificación de la experiencia. Fuente: Elaboración propia.

OBJETIVOS DE LA EXPERIENCIA Y CONTEXTO DE ESTUDIO

Los objetivos de la experiencia fueron:

- Diseñar un proceso de enseñanza y aprendizaje que garantice el desarrollo de habilidades científicas de acuerdo con la priorización curricular del MINEDUC por medio de API y laboratorio con enfoque investigativo.
- Evaluar el impacto de la hibridación del API y el laboratorio con enfoque investigativo a través de un pilotaje en estudiantes de enseñanza básica.

El contexto de estudio corresponde a estudiantes de 7mo y 8vo básico, colegio mixto, edades entre 12 y 14 años, de alta vulnerabilidad, ubicado en Santiago de Chile, en el ramo de Ciencias Naturales. La cantidad de estudiantes que vivieron la experiencia corresponden a un total de 240, durante el año escolar 2020.

METODOLOGÍA

La metodología que se siguió para el desarrollo de esta experiencia fue la seguida por Marcano, Colina y Valencia (2020), la cual parte de una situación problemática contextualizada y cercana al estudiante (dentro de su propia comunidad) y luego, se divide en tres etapas:

- Etapa 1: Plantearse preguntas, planificar la investigación, recoger, analizar e interpretar datos de investigaciones previas y, revisar diferentes fuentes de información.
- Etapa 2: Ejecutar lo planificado y observar y, comunicar los resultados.
- Etapa 3: Proponer preguntas, explicaciones y/o predicciones frente a la situación planteada.

En esta misma línea, se puede apreciar como en la etapa 1 y 3, está presente la metodología API y, en la etapa 2, el laboratorio con enfoque investigativo. La hibridación de estos dos métodos hace uno solo y es el que está representado en la figura 2. Por otro lado, esta misma metodología puede ser aplicada para promover el ABP y corresponde a los aspectos que se muestran en la figura 2 y que están en un recuadro titulados como “evaluación centrada” y, que, para experiencias futuras, simplemente se realizará la adaptación necesaria para ser trabajada en estudiantes de niveles superiores, como, por ejemplo, enseñanza media.



Figura 2. Hibridación de metodología API y laboratorio con enfoque investigativo, con adaptaciones para avanzar al ABP. Fuente: Elaboración propia.

La implementación y seguimiento de la experiencia fue mediada por medio de *Google Classroom*, y divididas en las tres etapas para la retroalimentación progresiva por parte del docente encargado de los cursos (ver figura 3).

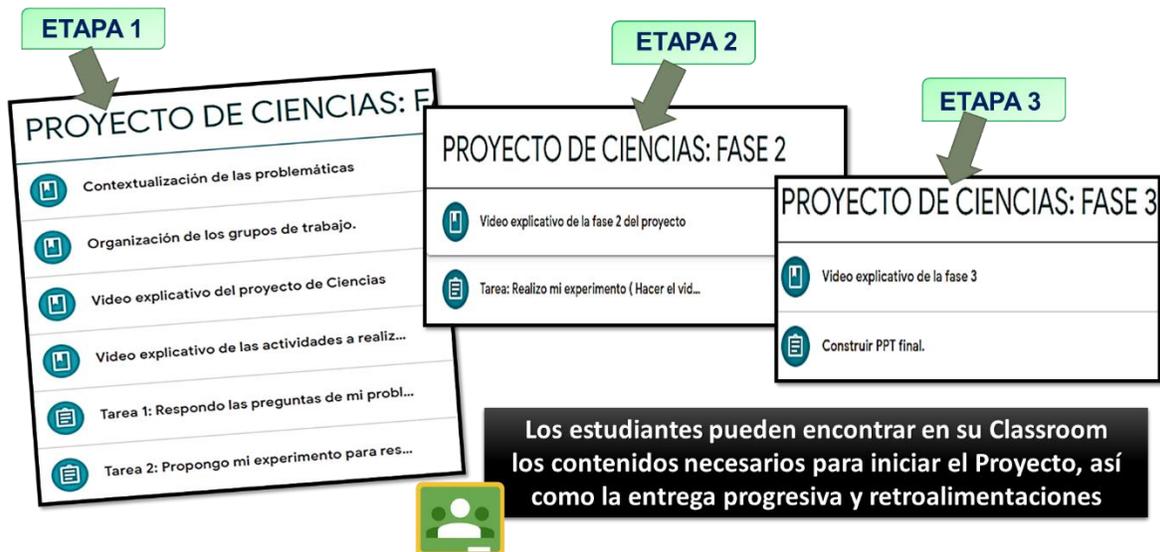


Figura 3. Uso de la plataforma *Google Classroom* para la implementación. Fuente: Elaboración propia.

RESULTADOS OBTENIDOS

En total los estudiantes realizando 20 investigaciones por medio de la hibridación de la metodología abordada para esta experiencia. 10 corresponden al 7mo básico y 10 al 8vo básico. Dentro de las temáticas que investigaron, encontramos las siguientes:

1. Construir un huerto de verduras y frutas frescas en un cité y con espacio reducido (realizado por 4 grupos, siguiendo la misma metodología, con la diferencia de que estos huertos eran construidos en el interior de las casas y no pensados para el colectivo como en el caso del cité o de los pasajes entre calles).
2. Crear un líquido antihongos a bajo costo para ser usado en espacios de alta humedad (realizado por tres grupos).
3. Crear un producto que elimine el sarro de los hervidores en estado de abandono.
4. Elaborar productos de oficina y papelería con material reciclado (realizado por cuatro grupos).
5. Elaborar pastillas efervescentes para la limpieza del inodoro en baños colectivos.
6. Elaborar productos que eliminen olores en la cocina utilizando materiales de bajo costo.
7. Elaborar un indicador natural en base a zanahoria para la identificación de sustancias ácidas y básicas y evitar problemas estomacales.
8. Reciclar basura post cumpleaños para la creación de productos de utilidad en el contexto escolar parvulario.
9. Elaborar un filtro casero que disminuya la contaminación del agua y sirva como regado para las plantas decorativas y huertas (realizado por tres grupos).

La figura 4 muestra la evidencia del trabajo realizado por los estudiantes de 7mo y 8vo básico en la construcción de sus presentaciones y donde se aprecia el impacto de la metodología API, y la edición de vídeos donde se aprecia el enfoque de laboratorio investigativo.

Proyectos de los estudiantes de 7mo Básico

Keiber Marcano Godoy · 23 oct. (Última modificación: 11 nov.)

Apreciados estudiantes,

En este apartado encontraremos los proyectos realizados por los estudiantes del 7mo básico 'A, B y C'. Los mismos siguieron la Metodología Indagatoria con Enfoque de Laboratorio Investigativo. Se encontrarán con videos explicativos, sus presentación en PowerPoint y el prototipo construido para dar respuesta a las problemáticas planteadas. La idea es que puedas revisar las intervenciones de tus compañeros e indicar en un mínimo de tres grupos, lo positivo que rescatas y realizar preguntas frente a las dudas surgidas.



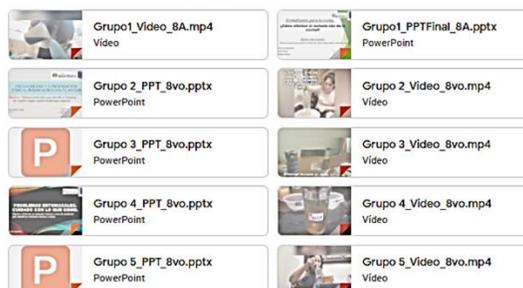
10 Trabajos de Investigación

Proyectos de los estudiantes de 8vo Básico

Keiber Marcano Godoy · 23 oct. (Última modificación: 9 nov.)

Apreciados estudiantes,

En este apartado encontraremos los proyectos realizados por los estudiantes del 8vo básico 'A, B y C'. Los mismos siguieron la Metodología Indagatoria con Enfoque de Laboratorio Investigativo. Se encontrarán con videos explicativos, sus presentación en PowerPoint y el prototipo construido para dar respuesta a las problemáticas planteadas. La idea es que puedas revisar las intervenciones de tus compañeros e indicar en un mínimo de tres grupos, lo positivo que rescatas y realizar preguntas frente a las dudas surgidas.



10 Trabajos de Investigación

Figura 4. Evidencia del trabajo realizado por los estudiantes de 7mo y 8vo básico. Fuente: Elaboración propia.

En la etapa 1, 2 y 3, para los 7mos y 8vos básicos, desde el punto de vista cuantitativa, nos encontramos con los siguientes resultados, los cuales fueron obtenidos por medio de la aplicación de una rúbrica (ver anexo 1) que fue adaptada por el autor y tiene su origen en Buck Institute for Education (2019), donde se evalúa la mejora de proyectos en ABP. Los niveles corresponden a: sobresaliente (4), notable (3), aprobado (2) e insuficiente (1). Las habilidades priorizadas entre paréntesis, de la tabla 1, 2 y 3, corresponden a las declaradas en el currículo nacional de las ciencias naturales en la enseñanza básica del MINEDUC. A modo general, para las tres etapas de implementación de esta experiencia, tenemos los resultados de la tabla 4, asimismo, los encontramos en la gráfica 1

Tabla 1. Resultados obtenidos en la etapa 1 de la experiencia.

| Dimensión (Habilidad priorizada) | 7mo Básico | 8vo Básico |
|-----------------------------------|--|--|
| Contextualizar el problema (OAHa) | El 61% se encuentra sobresaliente, 26% notable y 13% aprobado. | El 82% se encuentra sobresaliente y el 18% notable. |
| Pregunta de Investigación (OAHb) | El 72% se encuentra sobresaliente, 21% notable y 7% aprobado. | El 89% se encuentra sobresaliente y el 11% notable. |
| Plantear hipótesis (OAHc) | El 77% se encuentra sobresaliente, 13% notable y 10% aprobado. | El 70% se encuentra sobresaliente, 13% notable y 17% aprobado. |

Fuente. Elaboración propia.

Tabla 2. Resultados obtenidos en la etapa 2 de la experiencia.

| Dimensión | 7mo Básico | 8vo Básico |
|-----------|------------|------------|
|-----------|------------|------------|

| (Habilidad priorizada) | | |
|-------------------------------|--|--|
| Materiales (OAHd) | El 89% se encuentra sobresaliente y el 11% notable. | El 91% se encuentra sobresaliente, el 7% notable y el 2% aprobado. |
| Procedimientos (OAHef) | El 81% se encuentra sobresaliente, 9% notable y 10% aprobado. | El 100% se encuentra sobresaliente |
| Resultados (OAHh) | El 85% se encuentra sobresaliente, 10% notable y 5% aprobado. | El 93% se encuentra sobresaliente y el 7% notable. |
| Conclusión (OAHjk) | El 76% se encuentra sobresaliente, 11% notable y 13% aprobado. | El 77% se encuentra sobresaliente, 10% notable y 13% aprobado. |

Fuente. Elaboración propia.

Tabla 3. Resultados obtenidos en la etapa 3 de la experiencia.

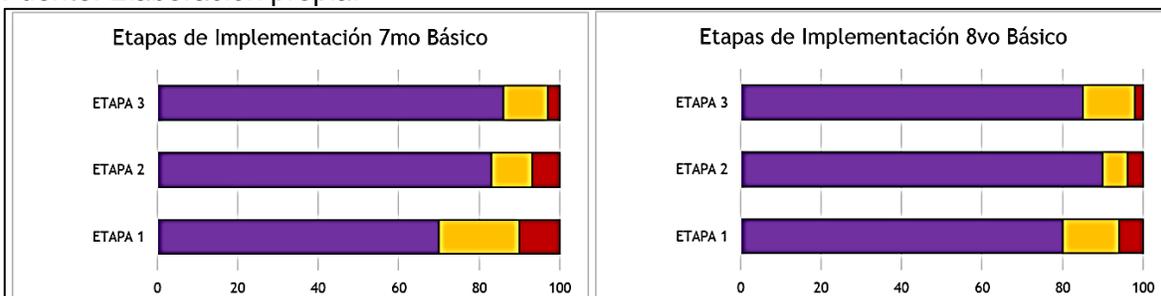
| Dimensión (Habilidad priorizada) | 7mo Básico | 8vo Básico |
|----------------------------------|---|---|
| Producto final (OAHm) | El 100% se encuentra sobresaliente | El 100% se encuentra sobresaliente |
| Disertación (OAHl) | El 71% se encuentra sobresaliente, 21% notable y 8% aprobado. | El 70% se encuentra sobresaliente, 25% notable y 5% aprobado. |

Fuente. Elaboración propia.

Tabla 4. Resultados consolidados de las etapas 1, 2, y 3 de la experiencia.

| Etapa | 7mo Básico | 8vo Básico |
|----------|--|---|
| 1 | El 70% se encuentra sobresaliente, 20% notable y 10% aprobado. | El 80% se encuentra sobresaliente, 14% notable y 6% aprobado. |
| 2 | El 83% se encuentra sobresaliente, 10% notable y 7% aprobado. | El 90% se encuentra sobresaliente, 6% notable y 4% aprobado. |
| 3 | El 86% se encuentra sobresaliente, 11% notable y 13% aprobado. | El 85% se encuentra sobresaliente, 13% notable y 2% aprobado. |

Fuente. Elaboración propia.



Gráfica 1. Resultados obtenidos de las etapas de implementación de la experiencia. De izquierda a derecha, resultados de 7mo y 8vo básico, respectivamente. Fuente: Elaboración propia.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

La metodología API con enfoque de laboratorio investigativo, permitió que:

- El 75% de los estudiantes sea sobresaliente en la etapa 1 del proyecto, es decir, contextualizar problemáticas, plantear preguntas de investigación e hipótesis.
- El 87% de los estudiantes sea sobresaliente en la etapa 2 del proyecto, es decir, ejecutar procedimientos experimentales, recolectar datos y concluir.
- El 86% de los estudiantes sea sobresaliente en la etapa 3 del proyecto, es decir, realizar el producto final y presentarlo públicamente a la comunidad.

La hibridación de los métodos y enfoques realizados en este trabajo, apuntan al desarrollo de las habilidades científicas según priorización MINEDUC en contexto de pandemia y con enseñanza remota.

Se recomienda:

- Realizar un mayor acompañamiento a los estudiantes durante la implementación de todas las etapas, bien sea por medio de tutorías individuales o grupales.
- Trabajar interdisciplinariamente las problemáticas contextualizadas.

REFERENCIAS CONSULTADAS

Buck Institute for Education (2019). Evaluación para la mejora de proyectos ABP.

Flores, J, Caballero, M. y Moreira, M. (2009). El laboratorio en la enseñanza de las ciencias: Una visión integral en este complejo ambiente de aprendizaje. *Revista de Investigación*, 33(68), 75-111.

Garriz, A. (2006). Naturaleza de la ciencia e indagación: cuestiones fundamentales para la educación científica del ciudadano, *Revista Iberoamericana de Educación*, 42, 127-152.

González, J. (2020). Aprendizaje por Indagación: Orientaciones Didácticas para su Implementación en el Ámbito Educativo de las Ciencias Experimentales. Ponencia presentada en III Jornada de Formación Continua en Didáctica de las Ciencias Experimentales, Chile, noviembre 2020.

Hernández, L., Machado, E., Martínez, E., Andreu, N. y Flint, A. (2018). La práctica de laboratorio en la asignatura Química General y su enfoque investigativo. *Revista Cubana de Química*, 30(2), 314-327.

Marcano, K., Colina, Y. y Valencia, S. (2020). Propuesta de trabajo con metodología indagatoria y enfoque de laboratorio investigativo. Departamento de Ciencias Naturales, trabajo no publicado.

ANEXO 1. Rúbrica empleada.

RÚBRICA DE EVALUACIÓN

Nombre del Estudiante (s):

| CATEGORÍA | 4 Sobresaliente | 3 Notable | 2 Aprobado | 1 Insuficiente | PO |
|--------------------------------|---|--|--|---|----|
| Contextualización del problema | -Selecciona la problemática e identifica de manera clara el contexto dentro del problema y logra identificar las consecuencias que conllevan. -Genera preguntas a partir de los hechos en cuestión. | - Selecciona la problemática, pero no identifica el contexto de la problemática seleccionada. Genera preguntas a partir de los hechos. | - Tarda mucho tiempo en seleccionar la problemática y no ubica el contexto de la misma. | -No logra seleccionar la problemática ni ubicar el contexto de la misma. | |
| Preguntas | - El proyecto se centra en la problemática escogida y para responder las preguntas orientadoras de la investigación el equipo se ha asesorado, ha investigado exhaustivamente y dispone de una información completa y detallada del tema objeto de estudio y la forma de realizar el procedimiento. | - El proyecto se centra en la problemática escogida y para responder las preguntas el equipo se ha asesorado, ha investigado y dispone de suficiente información del tema objeto de estudio y la forma de realizar el procedimiento orientadoras de la investigación - algunas respuestas no tiene algunas características de una pregunta esencial de investigación. | El proyecto se centra en la problemática escogida y para responder las preguntas orientadoras de la investigación el equipo dispone medianamente de información acerca del tema objeto de estudio y de la forma de realizar el procedimiento. - algunas respuestas no tiene algunas características de una pregunta esencial de investigación | El proyecto se centra en la problemática escogida y para responder las preguntas orientadoras de la investigación el equipo carece o tiene muy poca información del tema objeto de estudio y la forma de realizar el procedimiento. | |
| Hipótesis | - La hipótesis está planteada con claridad y está relacionada con la problemática seleccionada. Refleja la posible explicación de lo que se quiere estudiar. | - La hipótesis está relacionada con la problemática seleccionada. Refleja cierta explicación del problema que se investiga. | - La hipótesis planteada está relacionada con la problemática seleccionada. No refleja ninguna explicación del problema que se investiga. | -La hipótesis planteada no es coherente ni se relaciona con la problemática seleccionada. | |

| | | | | | |
|---|--|--|---|--|--|
| Materiales | -Todos los materiales usados de en el experimento son descritos claramente y con precisión. | -Casi todos los materiales usados de en el experimento son descritos claramente y con precisión. | -Algunos materiales usados están descritos claramente. | -La mayoría de los materiales usados están descritos sin precisión o no están descritos. | |
| Procedimientos | -Los procedimientos están en listados con los pasos claro. Todos los pasos están enumerados y en oraciones completas. | -Los procedimientos están en listados en un orden lógico, pero los pasos no están enumerados y/o no están en una oración completa. | -Los procedimientos están en listados, pero no están en un orden lógico o son difíciles de seguir. | -Los procedimientos no están en un listado. | |
| Resultados | -Recopila y organiza de forma rigurosa los datos de estudio y utilizando tablas/gráficas o diagramas y documenta mediante video y fotografía el procedimiento realizado. | -Recopila los datos de estudio, pero no lo hace de forma ordenada. Utiliza tablas/gráficas o diagramas y documenta mediante video y fotografía el procedimiento realizado. | -Recopila los datos, pero no lo hace de forma ordenada ni empleando tablas/gráficas o diagramas y sólo presenta material fotográfico y de video del producto final. | -Recopila los datos de forma errónea y no presenta el material fotográfico y de video solicitado. | |
| Conclusión | -La conclusión incluye los descubrimientos que apoyan la hipótesis planteada, las posibles fuentes de error y lo que se aprendió del experimento. | -La conclusión incluye los descubrimientos que apoyan la hipótesis y lo que se aprendió del experimento. | -La conclusión incluye lo que se aprendió del experimento. | -No contempla ningunos de los criterios considerados para elaborar la conclusión. | |
| Cumplimiento de las etapas en los tiempos establecidos | - Entrega o presenta avances en tiempo y forma de todas las etapas establecidas para la ejecución del proyecto. | - Entrega o presenta los avances en tiempo y forma de la mayoría de las etapas establecidas para la ejecución del proyecto. | - Entrega o presenta avances del proyecto en el tiempo estipulado, pero de forma incompleta. | - No entrega el documento final o entrega incompleto y fuera del tiempo estipulado. No cumple con los requisitos solicitados | |
| Producto final | - Es original en su desarrollo y aplicación. - Cumple con los objetivos de la investigación. - Es claro el aporte o solución que da a la problemática escogida. | - Es original en su desarrollo y aplicación. - Cumple medianamente con los objetivos de la investigación. - Es claro el aporte o solución que da a la problemática escogida. | - Es original en su desarrollo y aplicación. - No cumple con los objetivos de la investigación. - No es claro el aporte o solución que da a la problemática escogida. | - Es poco original en su desarrollo y aplicación. - No cumple con los objetivos de la investigación. - No es claro el aporte o solución que da a la problemática escogida. | |

| | | | | | |
|------------|---|---|--|---|--|
| Video | <ul style="list-style-type: none"> - Cubre el tema de la problemática escogida con detalles y ejemplos. El conocimiento del tema es excelente. -El producto demuestra gran originalidad. Las ideas son creativas e ingeniosas. -No hay errores gramaticales, de dicción u ortográficos. -La calidad del vídeo y del enfoque es excelente en todas sus partes, así como el sonido. | <ul style="list-style-type: none"> -Incluye conocimiento básico de la problemática escogida. El contenido es bueno. -El producto demuestra cierta originalidad. El trabajo demuestra el uso de nuevas ideas y de perspicacia. -Hay algún error gramatical, de dicción u ortográfico. - La calidad del vídeo, del enfoque y del sonido es buena en la mayor parte del Vídeo. | <ul style="list-style-type: none"> -Incluye información esencial de la problemática escogida, pero tiene 1-2 errores en los hechos. - Usa ideas de otras personas (dándoles crédito), pero no hay casi evidencia de ideas originales. -Hay errores gramaticales, de dicción u ortográficos. -Presenta algunos fallos que perjudican la calidad: en el enfoque o en el sonido. Pero la calidad es suficiente. | <ul style="list-style-type: none"> - El contenido es mínimo y tiene varios errores en los hechos. -Usa ideas de otras personas, pero no les da crédito. - Hay muchos errores. - El vídeo no presenta calidad Suficiente. | |
| Infografía | <ul style="list-style-type: none"> -La infografía elaborada recoge todos los aspectos de contenido que se proponían. La información está muy bien organizada. | <ul style="list-style-type: none"> -La infografía elaborada recoge casi todos los aspectos de contenido que se proponían. La información está bastante bien organizada. | <ul style="list-style-type: none"> -La infografía elaborada recoge los aspectos básicos de contenido que se proponían. La información no siempre está bien organizada. | <ul style="list-style-type: none"> -La presentación infografía recoge pocos de los aspectos de contenido que se proponían. La información por lo general no está bien organizada, hay fallos de coherencia y cohesión que dificultan la comprensión. | |
| TOTAL | | | | | |

COMPORTAMIENTO Y COMPETENCIAS EXPERIMENTADAS EN LA PANDEMIA COVID-19

Behavior and competences experienced in the COVID-19 pandemic

Mariela González-López

<https://orcid.org/0000-0002-3178-8000>

Universidad Autónoma de Chihuahua

Franahid Josefina D´Silva Signe

<https://orcid.org/0000-0001-7069-902X>

Universidad Nacional Abierta, Venezuela

Dra. Celia Carrera Hernández

Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua

<https://orcid.org/0000-0002-2444-2204>

Resumen

Es un estudio sobre la conducta humana ante la pandemia del COVID-19, a través del método de la encuesta, cuyo objetivo es analizar el comportamiento, las competencias que experimentan las personas en la pandemia del COVID-19. El tipo de análisis de los resultados es mediante el uso de la herramienta Atlas TI, SSPS, análisis crítico y descriptivo de la información. Se concluye que las personas en esta pandemia experimentan diferentes comportamientos; algunos cuidan y piensan en los demás, otros

Palabras Clave: comportamiento; competencias; habilidades; psicología, COVID-19

Abstract:

It is a study on human behavior in the dace of COVID-19 pandemic, through the survey method, whose objective is to analyze the behavior, the skills that people experience in the COVID-19 pandemic. The type of analysis of the results is through the use of the Atlas TI tool, SSPS, critical and descriptive analysis of the information.

It is concluded that people in this pandemic experience different behaviors; 100% have been rational, at the beginning of the pandemic, in terms of behavior, 81.3% take care and think about others, 14.9% are sad, with fear and negative thoughts and 3.8% are waiting for the reaction of other people.

Keywords: behavior; competence; skills; psychology; COVID-19

Introducción

En el mundo han existido seis enfermedades que han marcado el mundo en que vivimos, en cuanto al número de muertes, como en comportamiento; la Tuberculosis, Viruela, Peste negra, la influenza y el Síndrome Inmune Deficiencia Adquirida (Moreno-Sánchez et al., 2018). Además del COVID-19, la nueva pandemia en la que han muerto a la fecha más de un millón de personas.

Se están realizando esfuerzos para desarrollar intervenciones para el COVID-19 mediante las ciencias sociales y del comportamiento en la que pueden proporcionar información valiosa para manejar la pandemia y su impacto (Bavel, et al., 2020). Por ejemplo, el liderazgo, apoyo social y emocional para la gestión de amenazas, contextos sociales, culturales, intereses a nivel masa, organizaciones empresariales, mejora en la ciencia, tecnología, medicina, la red productiva como el sector salud, alimenticio, transporte, político y social.

El distanciamiento social, es una de las preocupaciones del Estado, por el confinamiento que se vive en el mundo, sin embargo, ha traído en el hombre el desarrollo de nuevas habilidades y competencias tecnológicas para estar mayormente comunicado y conectado en el ciberespacio. Por su parte Dezechache, Frith y Dero (2020) puntualizan que los estudios sociológicos y psicológicos muestran que las personas bajo estrés, frecuentemente permanecen tranquilas y cooperativas.

El hombre existe por una transformación biológica, para desenvolverse en una manera ante los impulsos del entorno que lo rodea. Genéticamente es la forma en que la comunidad active o desactive esa estructura biológica, en la que cada individuo aprenderá a comportarse en el entorno de una interacción biológica-psicológica y social a través de diferentes comportamientos (Valencia, 2011). Por consecuente surge la generosidad, ingratitud y la envidia.

En una pandemia en la que se desarrollan muchas habilidades, competencias, valores y emociones para la sobrevivencia. Además, da pie a grandes emociones negativas ante el miedo que sienten las personas en circunstancias de amenaza (Agüero et al., 2011). Además, tiene impacto en el comportamiento cuando hay amenaza en la salud de las personas.

El hombre a través de la historia en epidemias según Ledermann, W. (2003) trae consigo graves consecuencias tanto a nivel económico, social, política, salud, guerra, y el número de muertes. Durante las pandemias han aumentado las emociones del hombre como son las marchas en masa, de distinta índole, la cual agonizan las personas en el tumulto de las agresiones y faltas de consciencia en sí mismos.

El método de este estudio es mixto, basado en una encuesta, cuyo objetivo es la reflexión, análisis del comportamiento, las competencias y habilidades que experimentan las personas en la pandemia del COVID-19. El tipo de análisis de los resultados es mediante el uso de la herramienta Atlas TI., SSPS, análisis crítico y descriptivo de la información.

METODOLOGÍA

El estudio comprende con una población de todas las personas con las que interactuamos en las redes sociales desde el mes de febrero de 2020 con un total de 205 personas participantes representadas a las 900 personas entre las edades de 18 a 90 años. Con un error estándar de 5% y con un nivel de confianza de 95%. Está basado a través de la técnica de la encuesta con participantes de 20 países de América y Europa; Venezuela, México, República Dominicana, Bolivia, Estados Unidos de América, Panamá, Argentina, Chile, Colombia, Brasil, Uruguay, Perú, Costa Rica, Paraguay, Honduras, Paraguay, Guatemala, Costa Rica, Portugal, Ecuador, España.

La encuesta fue a través de un cuestionario con 22 ítems de preguntas abiertas y cerradas, para la validación del instrumento consistió en el contenido especializado de conocimientos del comportamiento, de psicólogos y educadores expertos en la teoría

y metodología. La validez de cada uno de los ítems revisados y aprobados en base a la asociación de la disciplina de la salud y las ciencias sociales, la cual duró un mes de prueba para la afirmación de cada uno de los ítems y enviarla después a los participantes.

Tabla 1. Validez de contenido de cada uno de los ítems de 1 a 10 de aprobación

| Ítem | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 |
|--------------|---|---|---|---|----|----|----|---|---|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| Cuestionario | 8 | 8 | 9 | 9 | 10 | 10 | 10 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 10 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 |

Fuente: elaboración propia

En la Tabla 1, se muestra los ítems evaluados por los expertos con una valoración de 1 a 10 mientras la aceptación de cada ítem es de 7 a 10 puntos.

La muestra de la población fue de 205 personas de las cuales el 3.9% son de educación básica, 17.6% media superior, 37.1% superior, 28.8% maestría y 12.7% de doctorado. El objetivo de este estudio es la reflexión, análisis de las creencias, el comportamiento, competencias, habilidades que desarrollan y experimentan las personas en la pandemia del COVID-19.

RESULTADOS

Los análisis cualitativos del estudio sobre el comportamiento y las habilidades aprendidas durante la pandemia COVID 19. Se organizaron en tablas secuenciales; las variables tomadas en la encuesta. Así como el comportamiento y las habilidades que desarrollaron los participantes (Tabla 2-5).

Tabla 2. Tendencias de respuesta por variable y por grupo encuestado: asociación de las personas ante la pandemia COVID-19.

| CUESTIONAMIENTO | BÁSICA | PREPARATORIA | LICENCIATURA | MAESTRÍA | DOCTORADO |
|--|--|---|---|--|---|
| ¿con qué lo asoció inmediatamente al enterarse de la pandemia? | -Con mi familia -Con una enfermedad respiratoria -Política -Miedo | -Que era algo creado y estaba en el ambiente. - influenza - enfermedad mortal | Peligro -Influencia -Virus -Justicia divina -Aislamiento social -China | -Peligro -Influencia -Virus -Justicia divina -Aislamiento social | -tengo una lesión en un pulmón y se cómo es que te duela respirar -Peste negra -Pandemia - Un virus de alta peligrosidad |

| | | | | | |
|--|--------------------|---|---|--|--|
| | <p>-Con cáncer</p> | <p>-peste negra</p> <p>-Que talvez en el transcurso de casa al trabajo pude contagiarme</p> <p>- Con enfermedades externas al país</p> <p>-Con el gobierno</p> <p>-enfermedad y escasez</p> <p>-peste negra</p> <p>-3ª Guerra mundial</p> <p>- Con disminución de población</p> | <p>-Contagio y falta de protección</p> <p>-Defunciones masivas</p> <p>-Virus creado</p> <p>-Virus fuerte</p> <p>-con nada</p> <p>-Muerte</p> <p>-Guerra contra Estados Unidos</p> <p>-Gripe H1N1</p> <p>-Sodoma Gomorra</p> <p>-Peligro</p> <p>-Desgracia y mala suerte</p> <p>-Genocidios</p> <p>-Virus de animal</p> <p>-Enfermedad creada</p> <p>-Chicuncunya</p> <p>-Epidemia</p> <p>-Experimento</p> <p>-Gripe Española</p> <p>-Neumonía</p> <p>-</p> <p>-Que no haya cura</p> <p>-Gobierno</p> <p>-Trabajar en casa</p> | <p>-China</p> <p>-Contagio y falta de protección</p> <p>-</p> <p>Defunciones masivas</p> <p>-Virus creado</p> <p>-Virus fuerte</p> <p>-con nada</p> <p>-Riesgo a morir o ver a sus seres queridos morir</p> <p>-Fin de la tierra</p> <p>-Guerra contra Estados Unidos</p> <p>-Gripe H1N1</p> <p>-Sodoma Gomorra</p> <p>-Peligro</p> <p>-Desgracia y mala suerte</p> <p>-Genocidios</p> <p>-Virus de animal</p> <p>-Alimentos base animal</p> <p>-Muerte</p> <p>-Epidemia</p> <p>-</p> <p>Experimento</p> <p>-Gripe Española</p> <p>-Neumonía</p> <p>-Apatía de las personas</p> <p>-Que no haya cura</p> <p>-Gobierno</p> <p>-Caos</p> | <p>-Descuido humano</p> <p>- Pobres hábitos alimentarios, de higiene y salud en general.</p> <p>-Gripe</p> <p>-Una herramienta provocada para lograr control social</p> <p>- He investigado y sé el objetivo de la pandemia, lo asumí como un desafío, pese a que también siento temor</p> <p>- Globalización</p> <p>-Cambio climático</p> <p>-Muerte</p> <p>-Salud</p> <p>-Tristeza</p> <p>-miedo por seres queridos</p> <p>-consecuencias económicas negativas</p> <p>-los chinos y su forma de vida-pobreza</p> |
|--|--------------------|---|---|--|--|

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|
| | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|

Fuente: elaboración propia

En la Tabla 2, los participantes que se expresaron fueron del nivel básica, es decir son personas entre las edades de 18 a 70 años, de Bachillerato son de 18 a 50 años, de Licenciatura son de 20 a 60 años, de Maestría de 31-70 años y de Doctorado de 27 a 60 años. Por consiguiente, se analiza en la tabla, sobresaliendo los temas sobre la enfermedad, escasez, miedo, desgracia, acto político y muerte.

En la tabla 3 se observa las respuestas por cada variable y grupo encuestado acorde a su nivel educativo, en cuanto al comportamiento que ha tenido durante la pandemia. Seguidamente las edades de los participantes fueron los mismos que se mencionaron anteriormente, luego se muestran los datos del porcentaje de la cantidad de participantes del total de 205 encuestados. Después el porcentaje de la cantidad de personas de cómo consideró su comportamiento al inicio de la pandemia, sobresaliendo que un 93% se cuida y piensa en los demás. Por consiguiente el 100% de los encuestados ha sido su comportamiento racional.

El mayor porcentaje de las personas ha sido su conducta adaptativa ante la pandemia COVID-19. Por último, la conducta que han tenido cuando ellos utilizan adecuadamente el cubrebocas y las demás personas no, ha sido que el 28.7 % al 55% dice que son irresponsables esas personas, mientras otros los invitan a que se pongan el cubrebocas. Seguidamente algunas personas se enojan al ver a otros sin cubrebocas y otros tienen miedo.

El comportamiento de los participantes fue de 82.9% de ellos, tiene el control de la situación por la pandemia, de llevar su vida positivamente, mientras el 14.1% de la población no tiene control de la situación por la pandemia, y por último el 3% están atentos en las reacciones negativas de individuos ante la pandemia. Por lo tanto, el 14.1% podría ser causa de los contagios que pueden originar por la falta de control ante la contingencia que se vive en esta pandemia del COVID-19.

Tabla 3. Tendencias de respuesta por variable y por grupo encuestado: Comportamiento ante la pandemia.

| Tema | Básica | Preparatoria | Licenciatura | Maestría | Doctorado |
|--|---|--|---|--|---|
| % de participantes de la encuesta | 4% | 17.6% | 37% | 28.8% | 12.6% |
| ¿Cómo consideró que fue su comportamiento al inicio de la pandemia? | 12.5% está en la espera de reacción de otras personas 25% está triste, con miedo y pensamientos negativos 62.5% se cuida y piensa en los demás | 2.7% está en la espera de reacción de otras personas 16.6% está triste, con miedo y pensamientos negativos 80.7% se cuida y piensa en los demás | 18.4% está triste, con miedo y pensamientos negativos 81.6% se cuida y piensa en los demás | 6.8% está triste, con miedo y pensamientos negativos 93.2% se cuida y piensa en los demás | 3.8% está en la espera de reacción de otras personas 7.7% está triste, con miedo y pensamientos negativos 88.5% se cuida y piensa en los demás |
| ¿Como fue mi comportamiento ante la pandemia del COVID-19 | 100% racional | 100% racional | 100% racional | 100% racional | 100% racional |
| ¿Cuál es su conducta cuando usted utiliza adecuadamente el cubrebocas y las demás personas no? | 37.5% dice que los invita a que se lo ponga 37.5% dice que son irresponsables 25% no le interesa | 22.3% dice que los invita a que se lo ponga 55.5% dice que son irresponsables 16.6% no le interesa 15.6% siente temor | 23.7% dice que los invita a que se lo ponga 47.3% dice que son irresponsables 10.5% no le interesa 13.2% se enoja 5.3% siente temor | 44% dice que los invita a que se lo ponga 28.9% dice que son irresponsables 10.2% no le interesa 16.9% siente temor | 34.6% dice que los invita a que se lo ponga 42.4% dice que son irresponsables 3.8% no le interesa 11.6% se enoja 7.6% siente temor |
| ¿Cómo ha sido su conducta ante el COVID? | 100% adaptativa | 100% adaptativa | 97.4% es adaptativa 2.6% desadaptativa | 97.4% es adaptativa 1.6% desadaptativa | 100% adaptativa |

Fuente: elaboración propia

Tabla. 4. Con qué lo asoció inmediatamente cuando se enteraron las personas de la pandemia del COVID-19

| Asoció con | | | |
|--|--|--|--|
| Con la influenza | Muerte | Sinceramente con | Política |
| contagio para la mamá | justicia divina | Con la peste | En un virus creado |
| Que es una enfermedad creada por los más ricos para deshacerse de los pobres... | Con temor al riesgo de morir o ver morir a mis seres queridos. hospital, | me preocupa llegar a ser hospitalizada o mi familia | Que era algo creado y estaba en el ambiente |
| Con un virus muy agresivo | Enfermedades pulmonares | El final de la tierra | Alguna guerra en contra de EUA |
| aislamiento social. | Contagio y falta de protección | Muchas defunciones | Gente irresponsable |
| Descuido humano | Pobres hábitos alimentarios, de higiene y salud en general | Una herramienta provocada para lograr control social | Sodoma Gomorra |
| He investigado y sé el objetivo de la pandemia, lo asumí como un desafío, pese a que también sentí temor | Con el cambio climático y los nuevos modos de vida y de procesar los alimentos | Globalización | Nuevos modos de vida |
| Con fiebre y dificultades pulmonares | Con enfermedades externas al país | Con la desgracia, la incredulidad, el descuido, con la mala suerte | Un virus creado y de consecuencias fatales para la humanidad |
| un descuido en un laboratorio. | el dengue y tuvimos mucho miedo. Un virus mortal | con virus provenientes de animales, | Epidemia |
| Pues con una tos y fiebre intensa, por su diversidad de síntomas muy repercusivos. | Genocidios | Con la Chikunguña | Cólera |

| | | | |
|--|--|---|--|
| Que tal vez en el transcurso de casa al trabajo pude contagiarme | Con cuidado y medidas de distanciamiento social autoimpuesto | Con lo cíclico de la historia de la humanidad | Experimento |
| Virus creado por los grandes y poderosos | gripe española | Con las muertes masivas | primero creía que era invento del gobierno y fines políticos |
| Con neumonía | | | |

Fuente: elaboración propia

En la tabla 4 señala los pensamientos que experimentaron los participantes ante el comienzo de la pandemia del COVID-19. La cual sobresale las enfermedades que ya se han aparecido en la historia de la humanidad, además la autosugestión de las personas que pudiesen enfermarse pronto, muertes masivas, experimentos humanos, descuidos de investigadores científicos.

Tabla 5. Las habilidades y competencias que consideran vitales en la Pandemia del COVID-19

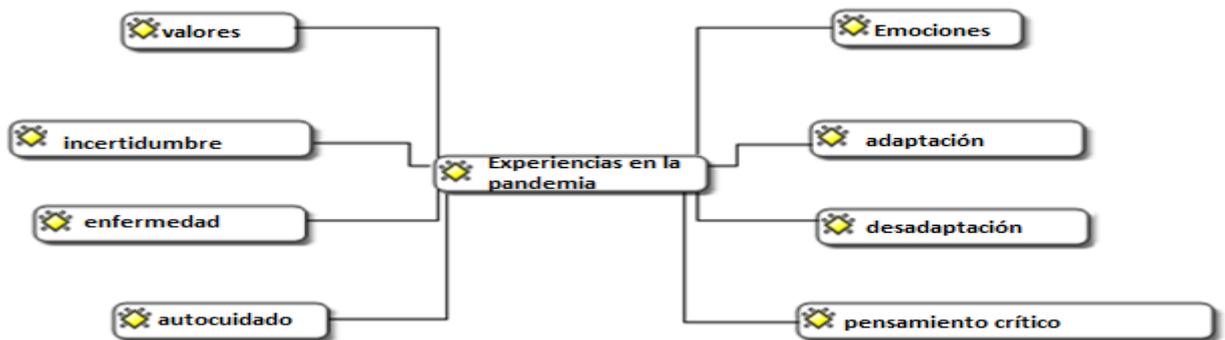
| Habilidad o competencias | Autocuidado |
|--------------------------------------|---|
| Toma de decisiones | Si salgo a trabajar protegerme, no ir a lugares muy concurridos, cuidar mucho mi alimentación |
| Una buena alimentación | Mantenerse preventivo |
| Cuidados de higiene | Estar aislados |
| Manejo de conflictos | Mantener distanciamiento |
| No exponer a la familia | Uso de cubrebocas, antibacterial y guantes |
| Autocontrol | No asistir a lugares concurridos |
| Autocuidado | Tener calma |
| Pensamiento crítico | Gustarte de tus necesidades |
| Empatía | Responsables con las medidas |
| Paciencia | |
| Responsabilidad ante la situación | |
| No aceptar prestamos | |
| Adaptarse | |
| Respeto | |
| Empatía | |
| No entrar en pánico | |
| Optimismo | |
| Tolerancia | |
| Maduración emocional | |
| Emprendimiento | |
| Invertir tiempo en cosas productivas | |
| Uso de sistemas digitales | |
| Alegría | |
| Precaución | |
| Tolerancia | |
| Desestresarse | |
| Confianza | |
| Estar informado | |
| Investigación | |
| Disciplinado | |
| Comunitario | |
| Sobrevivencia | |
| Resiliencia ⁴ | |
| Proactividad | |
| Autonomía | |
| Creatividad | |

Fuente: elaboración propia

La tabla 5 señala las competencias y habilidades que los participantes consideran fundamentales para llevar a cabo esta pandemia son: los valores, control de emociones, actitudes, conocimientos, habilidades blandas, autocuidado y el pensamiento crítico.

DISCUSIÓN

Figura 1. Las palabras clave del comportamiento, habilidades y competencias experimentadas en la pandemia



Fuente: elaboración propia

Habilidades y competencias para enfrentar la pandemia

El Autocuidado lo definen Cancio-Bello, Lorenzo, y Alarcó (2020) como la habilidad que se orienta a fomentar la autorresponsabilidad de los individuos para elevar la calidad de vida y el bienestar. Además de prolongarla ser un hábito de vida.

La salud mental ha sido un problema en la pandemia del COVID-19 que ha durado desde enero del presente año, sin embargo, ha habido casos urgentes de atención psicológica en personas de países asiáticos y americanos (Johnson, Saletti-Cuesta y Tumas, 2020); dificultades emocionales en personal de salud de Europa ([Erquicia et al., 2020](#)), además en países de Oceanía como Australia.

Las actitudes y comportamientos de los individuos durante la amenaza de un problema mundial que afecta la salud crean sinergia con otros individuos para la colaboración y fluencia de sus vidas (Agüero et al., 2011). En cuanto a las actitudes en el campo de la competencia del saber ser, se sitúa en esta pandemia como fundamental para tener un comportamiento que se adapte a los diferentes cambios que sufre el humano ante una pandemia, por ejemplo, familiares enfermos o personas conocidas, así también lo que se vive en el confinamiento.

La adaptación de las personas depende de su control de vida y la dimensión de la aceptación de su propio ser. Por su parte Koscinczuk, (2016) argumenta que el sentirse bien y la sobrevivencia de las personas, se ven amenazados por cambios ambientales: para restablecerse y adaptarse el hombre, el organismo activa el estrés. “Dichas respuestas son controladas por el sistema límbico frontal, hipotálamo y cerebro, donde la liberación final de glucocorticoides asegura el aporte de energía mediante la movilización de glucosa” (p.67).

El pensamiento crítico se activa cuando las personas tienen desarrollada la competencia ante situaciones que requieren análisis y criticidad sobre la situación en la que se está viviendo. Es el ingrediente principal para actuar ante circunstancias adversas o cuando se ve amenazado ante la enfermedad el humano. Además, activar el pensamiento crítico para tomar decisiones en cuanto a los comportamientos de autocuidado durante la pandemia (Sánchez, et al., 2020).

La situación que se vive en la pandemia en la que se experimentan muchas emociones como el miedo, la tristeza, la incertidumbre, de la cual no se sabe si se tendrá trabajo para vivir durante la pandemia, y más cuando se tiene familia, hijos, pareja, en la que dependen de las personas económicamente. La cual crea muchas emociones de angustia, ansiedad y estrés.

CONCLUSIONES

En este estudio ha dado cuenta que las personas son racionales ante la pandemia del COVID-19. Sin embargo, las personas experimentan diferentes comportamientos; al inicio de la pandemia, en cuanto al comportamiento se determinó que el 81.3% se cuida y piensa en los demás, el 14.9% está triste, con miedo y pensamientos negativos y el 3.8% está en la espera de la reacción de otras personas.

El saber hacer es el campo de la competencia en que las personas conozcan técnicas de autocuidado y cómo sobrevivir en una pandemia, seguir los protocolos que debe hacer para no enfermarse y no enfermar a los demás. El saber ser ante la pandemia ha sido de actitudes en las que han experimentado emociones como la tristeza, miedo y pensamiento negativos, aunque esta población pudiese o no ser valorados para terapias para su bienestar. Mientras ellos decidan pedir atención al sector salud. Así

también se consideran fundamentales los valores para el control de emociones ante situaciones de amenazas globales como la que se vive en el mundo.

El comportamiento ante una pandemia depende de la vida que esté llevando el individuo, circunstancias familiares, de salud, culturales, genética y nivel educativo del mismo, sobre todo, de las habilidades, competencias que ha adquirido durante su vida. Por consiguiente el saber convivir en esencial de tal modo que este campo, el individuo aprende a convivir en confinamiento, la cual se activa la el valor de la empatía para el bienestar de las personas.

Se concluye que la supervivencia del hombre, depende del mismo hombre, porque el crea las circunstancias óptimas para su bienestar y supervivencia en el y su familia que lo rodea. Por consiguiente, las personas que están preparadas o tienen el pensamiento evolucionado, son las personas que van a sobrevivir ante el impacto de esta pandemia, porque ellos siempre tienen activado el pensamiento crítico, autocontrol, autocuidado y piensan en los demás.

REFERENCIAS

- Agüero, F., Nebot, M., Pérez, A., Anna, López, M. J., y García, X. (2011). Actitudes y comportamientos preventivos durante la pandemia de gripe (H1N1) 2009 en España. *Revista Española de Salud Pública*, 85(1), 73-80. Recuperado en 21 de diciembre de 2020, de http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1135-57272011000100009&lng=es&tlng=es.
- Bavel, J., Baicker, K., y Weller, R. (2020). Using social and behavioral science to support COVID-19 pandemic response. *Nature Human Behavior* 4 (1), 460–471. <https://doi.org/10.1038/s41562-020-0884-z>
- Cancio-Bello A. C., Lorenzo, A., y Alarcó, G. (2020). Autocuidado: una aproximación teórica al concepto. *Informes Psicológicos*, 20(2), 119-138. <https://doi.org/10.18566/infpsic.v20n2a9>
- Dezecache, G., Frith, C., y Dero, O. (2020). [Pandemics and the great evolutionary mismatch](https://doi.org/10.1016/j.cub.2020.04.010), 3(10), 417-419. *Current Biology*. <http://doi.org/10.1016/j.cub.2020.04.010>

- [Erquicia](#), J., [Valls](#), L. [Barja](#), A., [Gil](#), S., [Miquel](#), J., [Leal-Blanquet](#), J., [Schmidt](#), C. [Checa](#), J. y [Vega](#), D. (2020). Impacto emocional de la pandemia de Covid-19 en los trabajadores sanitarios de uno de los focos de contagio más importantes de Europa. [Medicina Clínica \(Barc\)](#), 155(10), 434–440. doi:[10.1016/j.medcli.2020.07.006](https://doi.org/10.1016/j.medcli.2020.07.006)
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. Ciudad de México, México. MC Graw Hill Education
- Johnson, M.C., Saletti-Cuesta, L., y Tumas, N. (2020). Emociones, preocupaciones y reflexiones frente a la pandemia del COVID-19. *Ciência & Saúde Coletiva*, 25(Supl.1), 2447-2456. DOI: 10.1590/1413-81232020256.1.10472020
- Koscinczuk, P. (2016). Ambiente, adaptación y estrés. *Revista veterinaria*, 25 (1), 67-76. Recuperado de <https://revistas.unne.edu.ar/index.php/vet/article/view/555>
- Ledermann, W. (2003). El hombre y sus epidemias a través de la historia. *Revista chilena de infectología*, 20(1), 13-17. <https://dx.doi.org/10.4067/S0716-10182003020200003>
- Moreno-Sánchez, F., Coss, M. F., Alonso de León, M. T., y Elizondo, A. (2018). Las grandes epidemias que cambiaron al mundo. *Anales Médicos*, 63 (2), 151-156. <https://www.medigraphic.com/pdfs/abc/bc-2018/bc182p.pdf>
- Sánchez, M.C., Aguilera, P., Hernández, M. Y., y Patiño, M.L. (2020). Aplicación de los conocimientos científicos y la prevención de COVID-19 en México en tiempos de la posverdad. *Revista Prisma Social*, (31), 82-109. Recuperado de <https://revistaprismasocial.es/article/view/3904>
- Valencia, E. (2010). *Conducta humana y bienestar social*. American Andrology University https://www.researchgate.net/publication/291349096_conducta_humana_y_bien_estar_social.

LAS LECCIONES APRENDIDAS DE LA PANDEMIA EN EL SECTOR EDUCATIVO EN BOGOTÁ.

Ballén Cifuentes, Óscar Alexander
Baquero Garzón, Alejandro
Padilla Berrío, María Jimena
Bernal Sáchica, Daniel Felipe.

Resumen

Las transformaciones asociadas a la pandemia en materia educativa suponen retos de cara al mediano y largo plazo, los cuales implican replantear muchas de las dinámicas que se conocían hasta entonces. La capacidad de adaptación, innovación y participación de diversos actores centrales son punto clave para incorporar las lecciones aprendidas en este periodo. Partiendo de evidencias, hallazgos y conversaciones con diversos actores del ámbito educativo en Bogotá (Colombia), se postulan elementos para construir un sistema educativo más consistente, encontrando experiencias y transformaciones que se enmarcan en esta coyuntura, pero que serán ese punto de partida para abrir debates como la modificación del sistema de evaluación, o la necesidad de potenciar habilidades y competencias que vayan más allá de las áreas básicas.

Palabras clave

Lecciones aprendidas, transformaciones educativas, brechas educativas, medidas de emergencia, pandemia.

Introducción

Uno de los sectores más afectados por la pandemia ha sido el educativo, que ha tenido que adaptarse a las transformaciones de la virtualidad, sorteando las barreras de acceso de gran parte de la población más vulnerable tras los cierres y las medidas de choque adoptadas. Un gran reto como sociedad consiste en establecer cuáles serán las transformaciones que permanecerán una vez la vida recobre su “normalidad”, entendida ésta como la ausencia de las restricciones derivadas de las medidas para mitigar la pandemia. Los cierres prolongados de las escuelas, que se han mantenido por más tiempo en regiones como América Latina (Unicef, 2021), pueden aumentar las brechas educativas en términos de aprendizajes, y a largo plazo incrementar la desigualdad y la exclusión (Universidad de los Andes, 2020).

Los costos definitivos se desconocen aún, pues se requiere más distancia de este momento histórico para poder calcularlos con mayor precisión, pero se prevé que serán muy altos, y que para contrarrestarlos se requiere la acción coordinada y concreta de los gobiernos (García, 2020). Uno de los grandes retos que han sobresalido en la coyuntura tiene que ver con las brechas digitales, que en países como Colombia pasa por la falta de conexión de internet y de herramientas tecnológicas en algunos sectores poblacionales. Otra preocupación del sector tiene que ver con el abandono escolar que puede darse en las poblaciones más vulnerables. En esta medida, el presente documento analiza las lecciones aprendidas de la pandemia al sector, así como las necesidades de transformación que se derivan del contexto, y que son necesarias para poder mitigar los efectos negativos.

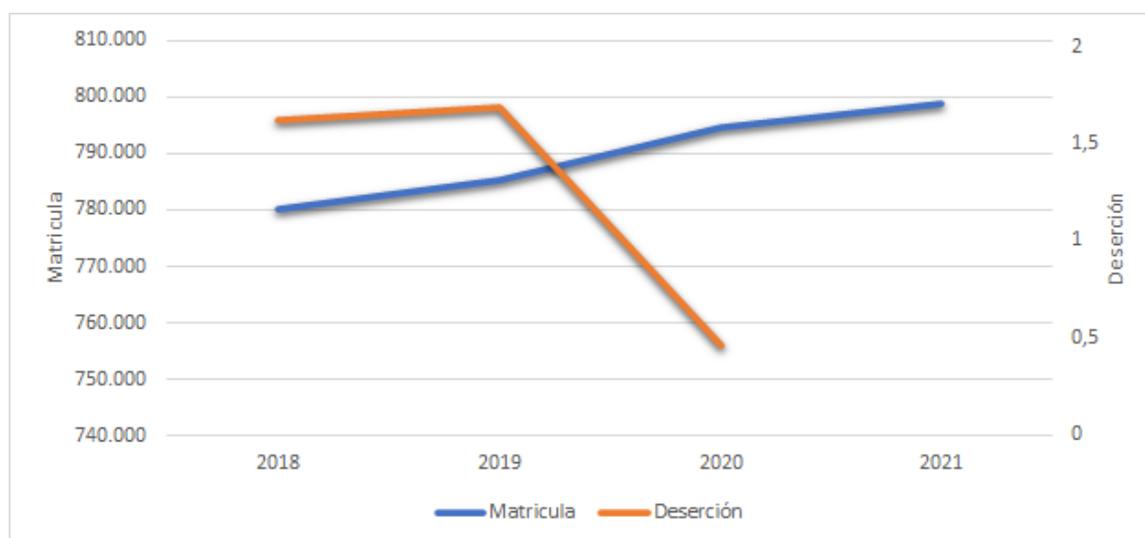
METODOLOGÍA

Para la presente investigación se inscribe en la línea de “desafíos para la educación impuestos por la pandemia” del evento, y recoge el análisis de documentos, noticias, así como la mirada de ciertos actores involucrados con la comunidad educativa, como el caso de docentes, representantes sindicales, sociedad civil sobre los retos y aprendizajes de la pandemia en el sector educativo de Bogotá (Colombia). Esta consulta se llevó a cabo a partir de grupos focales realizados durante el mes de

noviembre y diciembre de 2020, sumando voces de actores que fueron protagonistas de muchas de estas transformaciones.

I. La pandemia en el sector educativo de Bogotá (Colombia)

La cifra de estudiantes matriculados en el sector oficial de Bogotá para 2018 era de 780.052, pasando a 785.171 para 2019. Para el año 2020, pese a la pandemia, de acuerdo con información de la Secretaría de Educación Distrital (SED), se estima que el número de estudiantes matriculados ascendió hasta 794.598. Es importante evidenciar que de acuerdo con las cifras del Ministerio de Educación Nacional, a marzo del 2021 el número de matriculados en la ciudad de Bogotá es de 798.889. A su vez, la deserción en la ciudad para el 2018 fue de 1.66%, disminuyendo a 1.6% para el 2019 y a 0.46 para el 2020 (Secretaría de Educación Distrital, 2021). Esta realidad, contrario a lo que se hubiera esperado, indica que el número de matriculados aumentó y la tasa de deserción disminuyó (gráfica 1).



Gráfica 1. Matrícula y la deserción escolar 2018 – 2020 en Bogotá

Fuente: Datos del Ministerio de Educación Nacional -
Elaboración propia

El comportamiento al alza de la matrícula y la baja deserción puede explicarse desde la institucionalidad que ha rodeado el proceso en la ciudad (C. Reverón, comunicación personal, 3 de diciembre de 2020). Sin embargo, uno de los grandes retos que ha afrontado la ciudad en materia educativa tiene que ver con las limitaciones y barreras que supuso el acceso a dispositivos digitales y conectividad.

Desde el punto de vista socioeconómico, las brechas de acceso son muy significativas, pues se estima que entre un 70% y un 80% de estudiantes del cuartil socioeconómico más alto cuentan con una computadora portátil en el hogar, contrario a lo que ocurre con el cuartil socioeconómico más bajo, donde solo entre 10% o un 20% de estudiantes tienen acceso a una computadora. En el caso de Colombia, a nivel geográfico, las brechas entre la ruralidad y lo urbano muestran grandes retos. De acuerdo con la Encuesta de Calidad de Vida del Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE), para 2019 un 50,9% de las personas usaron computador y un 72,4% usaron internet en las zonas urbanas, en contraste con los centros poblados y rural disperso, donde se encontró que el 24,5% de las personas usaron computador y el 35,8% usaron internet.

El cierre de colegios agudizó aún más las dificultades para la población vulnerable en el país. Para el año 2017 la pobreza multidimensional en áreas rurales y remotas seguía siendo de más del doble en comparación con los habitantes de las áreas urbanas, y sigue siendo particularmente grave en áreas remotas (Radinger et al, 2018). Si se analizan los resultados del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) 2018 de la OCDE, los estudiantes rurales del país obtuvieron un puntaje promedio de 30 puntos por debajo de los estudiantes en zonas urbanas del país. El mayor grado de pobreza, la dificultad en el acceso a dispositivos electrónicos y a su vez de conexión a internet en las áreas rurales podría ser uno de los factores que expliquen la diferencia en los resultados.

El cierre de las escuelas representa la pérdida de un entorno protector, en el que se brindan garantías de alimentación y cuidado frente al riesgo de maltrato. Las condiciones de la pandemia y los confinamientos pueden aumentar el estrés familiar y, a su vez, desencadenar situaciones que ponen en riesgo la salud física y mental de los niños y las familias (García et al., 2020). De esta manera, resulta importante postular los reportes de violencia intrafamiliar durante el 2020 que se incrementaron en un 103% en relación con el año 2019 (Observatorio Colombiano de las Mujeres, 2021). De igual manera, las brechas educativas y socioeconómicas existentes, pueden verse intensificadas y repercutir en un menor desarrollo cognitivo y socioemocional de los estudiantes, como también en un aumento de la acumulación de capital cultural (García et al., 2020).

La dinámica del sector educativo durante la pandemia puso sobre la mesa los

asuntos pendientes de los entornos escolares, así como la importancia de tener una comunidad educativa articulada, involucrada en los procesos de construcción pedagógica. Las transformaciones, que en condiciones normales se dan de forma lenta y paulatina, han sido significativas en materia educativa durante la pandemia, y se han dado principalmente desde tres momentos: disrupción, transición y reimaginación (McQuirter, 2020). Dentro de las transformaciones más sobresalientes en el marco de la pandemia, se destacan algunas como el cambio de paradigmas en términos de estrategias de aprendizajes y enseñanzas, el cual ha permitido un mayor diálogo entre profesores, fortaleciendo la comunidad educativa, ayudando a impulsar procesos de transformación pedagógica (C. Reverón, comunicación personal, 3 de diciembre de 2020).

En este contexto, el maestro ha sido un actor central, pues su rol protagónico ante los distintos miembros de la comunidad le permite ser articulador, y a la vez, una vía de escape para muchas realidades de los estudiantes en medio de las dinámicas que ha supuesto la pandemia para muchas familias, por lo que su autonomía ha jugado un rol importante en el proceso (M. Castillo, comunicación personal, 4 de diciembre de 2020). Otro actor que cobra gran relevancia en el marco de la pandemia es la familia y los cuidadores, que alcanzan a involucrarse más en la educación de sus hijos (Rodríguez, 2020). A partir de este acompañamiento familiar, el proceso formativo de los estudiantes se pudo ver fortalecido en la medida en que los padres podían seguir más de cerca el ciclo educativo de sus hijos, y así, lograr identificar las fortalezas y las debilidades en sus procesos de aprendizaje (Universidad de los Andes, 2020).

De acuerdo con el grupo focal de los maestros, uno de los aprendizajes más significativos tiene que ver con la capacidad del sistema para adaptarse a los cambios, lo que implica una mayor flexibilidad, liderazgos sólidos y procesos innovadores pertinentes, como pilares que soporten las bases de las transformaciones que necesita el sistema, las cuales deben pasar por la disponibilidad, así como un balance de las necesidades. En este sentido, de acuerdo con la perspectiva de algunos actores del sector, la pandemia ha sido un horizonte para mostrar las posibilidades de lo que se puede hacer para transformar e innovar en términos educativos, obligando a adaptarse a las dinámicas en función de tiempo, espacio, las relaciones entre estudiantes, profesores, familias, instituciones educativas, entre otros (C. Reverón, comunicación personal, 3 de diciembre de

2020).

Uno de los aspectos que se ha privilegiado en el proceso educativo es el desarrollo de competencias ciudadanas y socioemocionales de los estudiantes, al advertirse las afectaciones que la pandemia ha ocasionado. Un proceso importante en este contexto tiene que ver con la priorización de cuáles son las competencias que deben privilegiarse, para efectos de poder establecer unos mínimos sobre los cuales se pueda dar continuidad al proceso formativo (AriasOrtíz et al, 2020), que trascienda la coyuntura. En consonancia con esto, hay consenso también entre los distintos actores consultados en torno a los impactos que se han generado a nivel socioemocional tras los cierres de las escuelas y las nuevas dinámicas escolares.

De acuerdo con estas dimensiones socioemocionales y afectivas que quedaron más expuestas con ocasión de la pandemia en el entorno educativo, afectando a docentes, estudiantes, familias y, en general, el entorno de la comunidad educativa, un tema de especial interés tiene que ver con el sistema de evaluación, el cual se considera que debe responder a los aprendizajes por fuera de los convencionales, y el establecimiento de nuevas métricas que permitan aproximarse a estas competencias. En este contexto, se destacan competencias y valores como el autocuidado, la solidaridad, resiliencia, competencias y aptitudes socioemocionales, entre otras (CEPAL- UNESCO, 2020). En Bogotá se observó que algunos colegios cambiaron su sistema de evaluación, algo que había sido muy rígido y difícil de modificar históricamente (C. Reverón, comunicación personal, 3 de diciembre de 2020).

En línea con lo anterior, además de la necesidad de modificar los sistemas de evaluación en clave de las afectaciones socioemocionales, también se ajustaron en función de los retos que supuso la virtualidad. Dentro de las herramientas de enseñanza complementaria en el marco de la pandemia, la continuidad del ciclo educativo se ha hecho a través de plataformas digitales y medios de enseñanza alternos al internet, como la radio, guías físicas y textos impresos, materiales audiovisuales, entre otros (Ministerio de Educación Nacional, 2020a). La comunidad educativa se ha enfrentado a un despliegue de plataformas y herramientas digitales cambiantes, que están entregando nuevos contenidos de manera rápida (McQuirter, 2020), lo que ha representado algunos retos en función de la adaptación de un modelo de enseñanza distinto al modelo tradicional, pues la virtualidad no debería

prestarse para replicar las dinámicas del aula (Consuegra, 2020).

En cuanto a los cierres y la reapertura de las instituciones educativas, pese a la preocupación de algunos sectores asociadas a las posibles afectaciones socioeconómicas y educativas en el mediano y largo plazo, América Latina ha sido la región con los cierres más prolongados de las escuelas en el mundo (Unicef, 2021). No obstante, pese a los avances en reapertura en diversos países de Europa y el mundo, la dinámica de los contagios ha llevado a que, un año después de los primeros cierres, países como Francia, Bélgica, Italia, Alemania, entre otros, hayan tenido que suspender la presencialidad nuevamente. En el caso de Bogotá, entre septiembre y octubre de 2020 varias escuelas empezaron a retornar bajo la estrategia Gradual, Progresivo y Seguro -GPS (IDEP, 2020), con un esquema de alternancia que implicó la adaptación de varias medidas para garantizar el retorno.

Dentro de los mayores retos que tuvieron que afrontar las escuelas para promover el retorno se tiene el fortalecimiento de temas clave como la cooperación, la confianza entre las partes, para efectos de lograr los cambios de paradigmas. Desde el ámbito administrativo, algunos de los aprendizajes tienen que ver con que ayudaron a facilitar procesos, así como la capacidad de respuesta, que ha permitido dar soluciones muy rápidas a las problemáticas que se han presentado en cuanto a la creación de materiales pedagógicos, gestión el Programa de Alimentación Escolar (PAE), generación de contenido, las estrategias “aprende en casa”, la gestión administrativa para que la entidad siga andando, la capacidad de adaptarse para crear formularios e instrumentos, entre otros (J. Ruíz, comunicación personal, 9 de diciembre de 2020). En esta misma línea, se destaca también el hecho de que muchos trámites asociados a matrícula, registros y consultas, se realizan completamente en línea, para facilidad y cuidado de la comunidad educativa (C. Reverón, comunicación personal, 3 de diciembre de 2020). Por otro lado, algo destacable en medio del funcionamiento del sistema educativo, tiene que ver con la articulación institucional que ha permitido integrar la oferta de la administración en función de responder a las necesidades del sector (M. Castillo, comunicación personal, 4 de diciembre de 2020).

II. Las transformaciones pendientes en el sector educativo: de la coyuntura a los aprendizajes

Algunos de los desafíos a que enfrenta la educación se relacionan con las herramientas y la capacidad de innovación, la articulación e integración de ofertas institucionales, el acercamiento a las comunidades, el cierre de brechas a nivel de conectividad y en las comunidades rurales, así como la atención de temas socioemocionales, las relaciones afectivas y estrategias que permitan una mejor comprensión de la incidencia de los contextos socioeconómicos en el desarrollo educativo. Uno de los grandes retos tiene que ver con una flexibilidad educativa y pedagógica que permita estructuras más propias del ser, de lo socioemocional y afectivo, pues no se trata de ajustar los esquemas del modelo tradicional educativo a los cambios, sino de potenciar las estrategias de aprendizaje a partir de las herramientas que ha puesto sobre la mesa la virtualidad (Arias Ortíz Et al., 2020).

Frente al sistema de evaluación y desarrollo de habilidades, sobresale la necesidad de replantear el sistema educativo a través de las habilidades para la vida. A nivel evaluativo, es importante adaptar nuevas métricas que posibiliten una mayor apropiación por parte de los estudiantes de los contenidos y el material. Al respecto, una propuesta se relaciona con un modelo de educación híbrida, que contenga una combinación de educación presencial y remota, a través del concepto de “aprendizaje profundo”⁵, centrado en el estudiante y su individualidad, de tal manera que se potencien sus habilidades y se generen aprendizajes que les sirvan para su desarrollo personal (Arias Ortíz Et al., 2020).

En cuanto a lo observado en el desarrollo docente durante la pandemia, se evidencia que afloraron problemas que se derivan de las brechas tecnológicas existentes en la sociedad, en cuanto a acceso, uso, habilidades y aplicación de metodologías educativas en el aula, razón por la cual es determinante el equilibrio entre las acciones educativas, la consecución de los objetivos de aprendizaje y los métodos de evaluación. Hay que tener en cuenta que las herramientas informáticas no implican una integración al contexto digital, razón por la cual se requiere una evaluación continua que triangule los objetivos de aprendizaje, las actividades y las pruebas evaluativas con un carácter más reflexivo y menos memorístico (García y Corell, 2020).

Por otro lado, uno de los escenarios que se advierten en el sector educativo, es la disminución de instituciones privadas (García, 2020), pues la deserción escolar y la

crisis económica acabarán por asfixiar aquellas que no tengan el músculo financiero para resistir. Ante este riesgo, se podría diseñar una estrategia que compense la calidad educativa de algunas de esas escuelas que están en riesgo de cierre y, a su vez, que disminuya la presión de una alta demanda de colegios públicos, a través de un sistema de *vouchers* o bonos, evitando la pérdida de una capacidad instalada en un momento clave, donde se requiere que las escuelas permanezcan abiertas (García, 2020).

Dentro de las medidas que deberán asumir los Estados para enfrentar los impactos de la pandemia sobre el sector educativo, está la creación de marcos regulatorios a nivel de incentivos y financiación que permitan la inclusión de aquellos que, en medio de las dificultades y afectaciones generadas por la crisis, abandonaron las aulas (Pedró, 2020). Como una respuesta a estas realidades que se avecinan, una de las propuestas para mitigar los impactos negativos de esta coyuntura es promover programas de aceleración del aprendizaje, centrados en aplicar metodologías de aprendizaje activo, enfocadas en mejorar la autoestima y la motivación hacia el aprendizaje de los estudiantes (García, 2020). Para ello, deberán tenerse en cuenta las necesidades particulares de cada estudiante, partiendo del contexto socioeconómico, las necesidades pedagógicas y los estímulos que se requieran.

Finalmente, como una estrategia que ayude a recoger las lecciones aprendidas y potenciar los esfuerzos que se han realizado, en aras de materializar esas acciones en políticas educativas duraderas, es fundamental que se creen equipos especializados que se dediquen puntualmente al diseño de estrategias, guías y rutas de aprendizaje. Por ello, es importante actualizar constante y periódicamente las guías pedagógicas, lo que supone trabajar en equipo y articular distintas áreas, saberes y competencias, en el marco de un proceso de innovación educativo

⁵ Entendido como “las experiencias que producen aprendizajes y habilidades que se mantienen a lo largo de la vida” (Arias Ortíz & otros, 2020: p. 9).

III. REFERENCIAS

Alcaldía Local de Tunjuelito (2020). *Foro educativo local Tunjuelito 2020*. Disponible en <https://web.facebook.com/AlcaldiaLocalTunjuelito/videos/530471894987480>

BBC. (2021). Coronavirus en América Latina / ¿Por qué las escuelas de la región son las más afectadas del mundo por los cierres de la pandemia? Disponible en <https://www.bbc.com/mundo/noticias-56257823>

BID. (2020). *Reabrir las escuelas en América Latina y el Caribe. Claves, desafíos y dilemas para planificar el retorno seguro a las clases presenciales*. Disponible en https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375059/PDF/375059spa.pdf_multi

CEPAL-UNESCO (2020). La educación en tiempos de la pandemia de Covid-19. Informe Covid-19. Disponible en https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf

Consuegra (2020). *Educación en 2020: lecciones aprendidas y tareas pendientes*. Disponible en <https://www.elespectador.com/noticias/actualidad/educacion-en-2020-lecciones-aprendidas-y-tareas-pendientes/>

DANE, 2019. Indicadores básicos de tenencia y uso de tecnologías de la información y comunicación – TIC en hogares y personas de 5 y más años de edad. Disponible en: https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/tic/bol_tic_hogares_2018.pdf

Dinero. (2020). *Colegios de Bogotá regresarán a clases presenciales en enero*.

Disponible en <https://www.dinero.com/empresas/confidencias-online/articulo/cuando-vuelven-a-clases-presenciales-los-colegios-de-bogota-por-coronavirus/305890#:~:text=La%20alcaldesa%20de%20Bogot%C3%A1%2C%20Claudia,de%20los%20protocolos%20de%20bioseguridad>

El espectador. (2020) *Felicidad en el colegio presencial*.

Disponible en <https://www.elespectador.com/opinion/felicidad-en-el-colegio-presencial/?outputType=amp>

El País. (2020). Europa lucha por mantener sus escuelas abiertas en la segunda ola.

Disponible en <https://elpais.com/educacion/2020-11-08/europa-lucha-por-mantener-sus-escuelas-abiertas-en-la-segunda-ola.html>

El País. (2021). El curso de la pandemia elevó los aprobados a máximos históricos. Disponible en <https://elpais.com/educacion/2021-02-07/el-curso-de-la-pandemia-elevo-los-aprobados-a-maximos-historicos.html>

García. (2020). *Covid-19 y educación primaria y secundaria: repercusiones de la crisis implicaciones de política pública para América Latina y el Caribe*. Serie de Documentos de Política Pública No. 20 - PNUD. Disponible en https://www.latinamerica.undp.org/content/rblac/es/home/library/crisis_prevention_and_recovery/covid-19-y-educacion-primaria-y-secundaria--repercusiones-de-la-.html

García et al. (2020) *La educación en medio de la pandemia: recomendaciones de política pública*. Nota Macroeconómica No .25 -CEDE. Disponible en:

<https://repositorio.uniandes.edu.co/bitstream/handle/1992/41206/nota-macroeconomica-25.pdf?sequence=1>

Henríquez. (2020). *Evaluación formativa: ¿cómo evaluamos y retroalimentamos para promover aprendizajes en contexto COVID?*. Disponible en <https://es.unesco.org/news/seminario-web-regional-covid-15>

IDEP. (2020). *El retorno a las aulas en Bogotá: gradual, progresivo y seguro*.

Disponible en <https://repositorio.idep.edu.co/handle/001/2384>

McQuirter. (2020). *Lessons on change: shifting to online learning during COVID-19*.

Brock Education Journal. 2020 Vol. 29 (2) 47-51. Disponible en <https://journals.library.brocku.ca/brocked>

Ministerio de Educación Nacional. (2020a). *Lineamientos para la prestación del servicio de educación en casa y en presencialidad bajo el esquema de alternancia y la implementación de prácticas de bioseguridad en la comunidad educativa*. Colombia.

Disponible en https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-399094_recurso_1.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2020). *Estadísticas En Educación En Preescolar, Básica Y Media Por Departamento*. Colombia. Disponible en https://www.datos.gov.co/Educacion/MEN_ESTADISTICAS_EN_EDUCACION_EN_PREESCOLAR-B-SICA/ji8i-4anb

Observatorio Colombiano de las Mujeres. (2021) *Boletín 35. Seguimiento a líneas de orientación telefónica*. Colombia. Disponible en http://www.observatoriomujeres.gov.co/archivos/publicaciones/Publicacion_92.pdf

Rodríguez. (2020). *Los retos de la educación en tiempos de COVID-19*. Disponible en <https://www.uninorte.edu.co/web/grupo-prensa/noticia?articleId=15345761&groupId=73923>

Secretaría de Educación de Bogotá. (2020). *Así regresarán a clases presenciales los 339 colegios oficiales de Bogotá en 2021*. Disponible en https://educacionbogota.edu.co/portal_institucional/node/7870

Secretaría de Educación Distrital. (2021). *A pesar de los efectos de la pandemia, en 2020 el acceso y la permanencia escolar mejoraron en Bogotá*. De Alcaldía Mayor de Bogotá. Disponible en https://www.educacionbogota.edu.co/portal_institucional/noticia/pesar-de-los-efectos-de-la-pandemia-en-2020-el-acceso-y-la-permanencia-escolar-mejoraron-en#:~:text=Adem%C3%A1s%2C%20como%20lo%20indican%20las,ser%C3%ADa%20de%200%2C46%20%25

Semana. (2020) *Regresar a las aulas: la tarea más difícil para los colegios*. Disponible en <https://www.semana.com/nacion/articulo/volver-al-colegio-la-tarea-mas-dificil/202041/>

Semana (2020a). *Coronavirus: si hay cierres de colegios, 96% del país no podría hacer clases virtuales*. Disponible en <https://www.semana.com/educacion/articulo/coronavirus-si-hay-cierres-de-colegios-el-96--del-pais-no-podria-hacer-clases-virtuales/656230/>

Universidad de los Andes (2020). *Foro: ¿Cómo prepararnos para un retorno gradual y seguro a las aulas en 2021?* Foro virtual. Disponible en <https://www.facebook.com/GobiernoUAndes/videos/391145282193048>

Universidad de los Andes. (2020a). *Foro: ¿Podemos volver como si nada?* Foro virtual. Disponible en <https://www.facebook.com/GobiernoUAndes/videos/168564164971416>

UNICEF. (2020). *How many children and young people have internet access at home?: estimating COVID-19 digital connectivity during the pandemic*.

Disponible en <https://www.unicef.org/media/88381/file/How-many-children-and-young-people-have-internet-access-at-home-2020.pdf>

UNICEF. (2021). *Covid-19 and school closures one year of educationdisruption.*

Disponible en <https://data.unicef.org/resources/one-year-of-covid-19-and-school-closures/>

ESTRATEGIAS CLAVES QUE PUEDEN CONSIDERAR ACTUALMENTE LOS LÍDERES ESCOLARES EN LOS PLANES DE MEJORAMIENTO EDUCATIVO

Moreira Arenas, Alexis

Área temática: Experiencias de Gestión de Centros Educativos en contexto de pandemia

Resumen

El presente artículo de revisión tiene como propósito dar a conocer cuáles son las estrategias claves que los líderes escolares pueden incorporar en la gestión de los Planes de Mejoramiento Educativo, considerando los desafíos impuestos por la pandemia de la Covid-19. Para esto, primero se hace un recorrido por los hitos de esta herramienta en el sistema escolar chileno en las últimas décadas y lo que implica su elaboración en la actualidad, siendo un instrumento articulador e integrador de otros planes y motor de las acciones de mejoramiento. Posteriormente, se hace una revisión y análisis de experiencias y buenas prácticas escolares realizadas durante el contexto de pandemia, en función de sistematizar y presentar una descripción de las estrategias claves que pueden considerar los líderes escolares para potenciar la gestión de sus respectivos Planes de Mejoramiento Educativo. Finalmente, a partir de lo anterior, se concluye con las ideas centrales a considerar por diferentes actores del sistema en esta materia.

Palabras claves: plan de mejoramiento educativo, gestión escolar, mejoramiento escolar

1. Introducción

Chile, como todos los países del mundo, se ha visto enfrentado a las diversas complejidades producidas por la pandemia de la Covid-19. En el caso de la educación, el marco común se rompió y, con ello, se han reflejado y ahondado muchos de los problemas que traía consigo el sistema, además de una multitud de nuevas dificultades que han aparecido con la no presencialidad en las escuelas. No

obstante, esta situación también ha sido una oportunidad para repensar y replantear temas que no habían sido abordados y que al parecer resultan altamente significativos. En ese sentido, una herramienta fundamental para concretizar las estrategias y acciones es el Plan de Mejoramiento Educativo (PME).

El PME es una herramienta que ha ido evolucionando a lo largo de las últimas décadas, cobrando mayor fuerza a partir de la Ley de Subvención Escolar Preferencial (Ley 20.248) del año 2008 y la ley que crea el Sistema de Aseguramiento de la Calidad (Ley 20.529) del año 2011. Para el Mineduc (2017, p.13), el PME se define oficialmente como “la herramienta central del ciclo de mejora, en la medida en que ordena y articula las iniciativas que permitan consolidar procesos para avanzar en el desarrollo de las comunidades educativas y permite la concreción del PEI.”.

En situaciones de crisis como la actual, la gestión efectiva del PME por parte de los líderes escolares cobra mayor relevancia, pues podría ser un soporte que facilite estrategias y acciones para resolver problemáticas operativas y estratégicas, además de ser un medio clave para generar innovaciones, intercambiar experiencias y fortalecer capacidades para impactar positivamente en los aprendizajes.

El presente artículo se enfoca en conocer cuáles son las estrategias claves que lo líderes escolares pueden incorporar en la gestión de los PME, considerando los desafíos impuestos por la pandemia de la Covid-19.

2. Algunas ideas sobre el mejoramiento escolar

El mejoramiento escolar presenta un desarrollo de idas y vueltas, y si bien hay diversos factores que inciden en esta materia, lo principal es comprender que depende en gran medida del contexto y las particularidades de cada establecimiento educacional, principalmente de las capacidades que posean los equipos de los establecimientos educacionales para impulsar los cambios de forma exitosa (Bolívar, 2017; Agencia de Calidad de la Educación, 2018). De esta manera, se puede señalar que uno de los aspectos más importantes a implementar y fortalecer apunta a las capacidades de directivos y docentes, en función de lograr una sostenibilidad en los procesos de mejoramiento que se vayan dando.

Para lograr un mejoramiento sostenido, se deben considerar y contextualizar aspectos claves en los procesos educativos, como lo son los tiempos y recursos que se van traduciendo en acciones (Elgueta, Vargas, Bustos y Morawietz, 2015). Esto, sumado a un fuerte foco en las capacidades, permite analizar y fomentar la profundización del cambio y mejora de las prácticas, abordando los elementos y herramientas que, con condiciones óptimas, pueden apalancar una gestión que impacte positivamente en los aprendizajes de los/as estudiantes.

Siguiendo, el mejoramiento continuo se puede explicar a partir de los procesos institucionales y pedagógicos que se articulan en coherencia y progresión de manera estratégica en un ciclo que recorre el diagnóstico, planificación, implementación y evaluación de prácticas (Castro, Mazo y Mancilla, 2016). Cabe indicar que esta es la lógica que se ha impulsado y se impulsa en las orientaciones ministeriales del PME, lo que además tiene como foco interrelacionar las dimensiones y subdimensiones de procesos en función de lograr mejores resultados educativos.

3. La evolución del Plan de Mejoramiento Educativo en Chile

Las comunidades educativas del sistema escolar chileno cuentan con gran experiencia en el PME, pues este dispositivo viene fomentándose desde los años 90, por medio de diversos programas ministeriales. Si bien el PME es una herramienta que cuenta con normativa, orientaciones y trabajo en los diversos territorios del país, aún existen desafíos para los equipos de los establecimientos educacionales, principalmente, en la vinculación con la gestión de los docentes y con el logro de la sostenibilidad en los procesos de mejora. En esta dirección, es importante recordar que existen condiciones que pueden hacer más probable la sostenibilidad del mejoramiento escolar, como la disposición al cambio, el clima, la colaboración y un potencial interno de liderazgo, entre otros factores (González y Bellei, 2013). Estas condiciones han tratado de vincularse en la trayectoria de los PME, sin embargo, con distintas intensidades según el gobierno de turno.

El PME es una herramienta con una importante trayectoria en el sistema escolar, la cual surge en los años 90 con los proyectos de mejoramiento al alero de algunos programas ministeriales y, posteriormente, en el año 2003, se transforma en una pieza fundamental del Sistema de Aseguramiento de Calidad de la Gestión Escolar (SACGE). Desde el año 2008, por medio de la promulgación de la Ley de Subvención Escolar Preferencial (Ley 20.248 o Ley SEP), se institucionaliza en el sistema escolar

y, luego, se consolida con la promulgación de la Ley del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación (Ley 20.529 o Ley SAC) en el año 2011, masificando el PME para todos los establecimientos educacionales subvencionados.

El PME da curso a un ciclo de mejoramiento continuo de cuatro años, el que se genera por medio de un proceso que se inicia con una autoevaluación de la gestión y un análisis de la articulación con el PEI, en función de generar objetivos estratégicos que den paso a una planificación de estrategias y acciones anuales, para avanzar en el cumplimiento de los elementos identitarios declarados en el PEI y la mejora de procesos educativos puntuales.

4. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Las crisis en general, y principalmente la actual pandemia por COVID-19, ha impactado negativamente los procesos claves del desarrollo humano. En el caso de la educación esto ha demandado a los actores educativos a la generación de diversas estrategias y recursos para garantizar el aprendizaje de los/as estudiantes (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco] 2020). Dentro de esto, también han aparecido nuevos espacios para la innovación y la colaboración, lo que ha ido generando nuevas formas de trabajar, priorizando y profundizando elementos de la gestión escolar que parecen tener mejores impactos en el desarrollo formativo de las y los estudiantes. De esta manera, un problema que se visualiza es la ausencia de una sistematización de estrategias de buenas prácticas que, ordenada en dimensiones de procesos, aporten como una herramienta a los líderes escolares para tomar decisiones y nutrir, de forma contextualizada, sus respectivos PME.

5. MÉTODOS Y MATERIALES

El presente artículo utiliza un paradigma interpretativo que, como señala González Monteagudo (2001), intenta explicitar lo subjetivo para dar sentido a las actividades que realizan los actores sociales. En esa dirección, el soporte central de este artículo fue la revisión del sitio web del Centro de Innovación del Mineduc, en específico la

plataforma “Observatorio en Pandemia”¹, que pertenece a “Observatorio Educativo”, plataforma que consolida diversas experiencias como guía para los equipos líderes de los establecimientos educacionales. El Mineduc (2020)² refiere a este sitio como: “plataforma online gratuita con una diversidad de experiencias educativas y buenas prácticas que asumen desafíos en distintas dimensiones del quehacer escolar para inspirar, guiar y enriquecer el Plan de Mejoramiento Educativo (PME) de los establecimientos educacionales del país”. Posteriormente, estas experiencias y buenas prácticas se clasificaron según las dimensiones de procesos del Modelo de Calidad de la Gestión Escolar del PME. A partir del análisis se desprendió la principal estrategia impulsada en función de clasificarla y ser una opción posible de trabajar por parte de los líderes escolares. Es preciso hacer 2 observaciones, primero, indicar que las estrategias, en la estructura del PME, surgen de los objetivos estratégicos, por tanto, la adaptación a realizarse de las estrategias por parte de los líderes escolares debe estar en coherencia con estos y otros elementos de contexto. Segundo, muchas de las estrategias si bien están clasificadas en dimensiones, son complementarias y se interrelacionan, tal cual lo sugiere el mismo modelo del PME.

6. RESULTADOS

A continuación, a partir de la revisión de la fuente indicada, se presenta una clasificación y descripción de estrategias posibles a realizar en el PME, utilizando como organización las dimensiones del Modelo de Calidad de Gestión Escolar.

Dimensión Liderazgo

- Estrategia para el fomento de espacios sistemáticos de colaboración y participación como elementos transversales que pueden permitir el involucramiento de los actores de la comunidad educativa para dar continuidad de los prácticas y procesos educativos. Así, las mismas herramientas de gestión como el PME u otros planes pueden reflejar acciones con hitos concretos para tratar y resolver temas contingentes de manera colaborativa y participativa.

¹ Ver: <https://www.curriculumnacional.cl/docentes/Equipos-Directivos/Observatorio-en-pandemia/215784:Observatorio-en-pandemia>. Consultado el 30/05/2021

² Ver: <https://www.innovacion.mineduc.cl/iniciativas/observatorio-educativo>. Consultado el 30/05/2021

- Estrategia para la generación de redes a nivel externo e interno del establecimiento educacional, con foco en responder a las problemáticas del contexto de manera sistémica, tratando temas como la implementación curricular, desarrollo socioemocional, conectividad, entre otros. En esta estrategia es clave que las redes cuenten con una estructura y propósito común que sea significativo para sus integrantes.
- Estrategia para el fomento del uso de tecnologías de manera colaborativa y colectiva, que permita a los docentes desarrollar capacidades en el dominio de herramientas para realizar clases que logren mayor motivación en los/as estudiantes. Es relevante que los líderes puedan impulsar una identificación del nivel de uso de plataformas, redes sociales y aplicaciones en función de irradiar prácticas entre los docentes para mejorar sus prácticas pedagógicas.

Dimensión Gestión Pedagógica

- Estrategia para el fortalecimiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje a partir de la tecnología, principalmente con el uso de las redes sociales como medio para agilizar, amplificar y potenciar la interacción entre docentes y estudiantes. En esta estrategia, otro aspecto importante es vincular a los apoderados en hitos que fortalezcan el apoyo a los/as estudiantes.
- Estrategia para el desarrollo integral por medio de visitas de equipos multidisciplinarios del establecimiento educacional a los domicilios de los estudiantes y sus familias, con la finalidad de abordar diversas dimensiones y conocer los avances del proceso educativo.
- Estrategia para el aprendizaje contextualizado con el uso de situaciones e insumos al alcance de los/as estudiantes, enfatizando las actividades lúdicas que fomenten el análisis y la reflexión crítica. De esta manera, la situación de crisis actual puede generar nuevos espacios para nuevos aprendizajes.

Dimensión Formación y Convivencia

- Estrategia para el fortalecimiento de la dimensión socioemocional en estudiantes y apoderados, empezando por la selección de mecanismos que permitan conocer el estado de las familias para, desde ahí, elaborar e implementar un plan que incluya visitas presenciales según las respectivas particularidades.

- Estrategia para el vínculo socioemocional y académico a partir de medios tecnológicos. Esta estrategia se basa en la elaboración de material como videos y guías para compartir a través de medios tecnológicos, los que de forma asincrónica y sincrónica faciliten metodologías simples que se puedan abordar en los hogares de los estudiantes. Además, se puede complementar con una serie de conversatorios y conferencias que potencien las temáticas abordadas.

Dimensión Gestión de Recursos

- Estrategia para el uso de medios de comunicación masivos en el desarrollo de las clases, específicamente en espacios de la televisión a través de canales locales o de radios de la zona, lo que produce un mayor alcance en el desarrollo de los procesos educativos y puede incentivar a los estudiantes y sus familias con nuevas metodologías.
- Estrategia para el uso y desarrollo de materiales que fortalezcan los procesos de enseñanza-aprendizaje de forma integral, a partir de la adquisición de herramientas y recursos pedagógicos que permitan a los docentes trabajar sus respectivas asignaturas con mayores soportes. Cobra relevancia en esta dirección el uso de recursos en el área artística y deportiva, que brinde a los/as estudiantes opciones más amplias para desarrollar sus habilidades.
- Estrategia para la vinculación directa con los estudiantes y sus familias, por medio de la adquisición de transporte que permita acercar a los equipos de los establecimientos educacionales en función de entregar material y/o apoyo en diversas áreas, con foco en la dimensión socioemocional.

7. DISCUSIÓN

Como se puede visualizar en gran parte de las experiencias educativas realizadas durante la pandemia, los equipos de los establecimientos educacionales han innovado, aprendido y generado nuevos mecanismos que han permitido la continuidad de los procesos educativos. Así, los líderes escolares, tienen la oportunidad de contextualizar e incluir muchas de las estrategias que se han realizado en sus propias prácticas dentro de los establecimientos educacionales, involucrando a sus comunidades educativas para potenciar los procesos institucionales y pedagógicos a partir de la gestión del PME. También, la tecnología parece ser clave, y muchos

actores educativos han debido utilizarla para responder al contexto, sin embargo, es urgente impulsar formaciones que permitan contar con pisos mínimos para el dominio de herramientas que activen y fortalezcan los procesos de enseñanza-aprendizaje en la situación actual. En la misma línea, otro aspecto intrínseco a lo anterior es la conectividad, donde un desafío prioritario para las instituciones a nivel macro y meso es avanzar en esta materia, en función de garantizar una vinculación explícita entre el establecimiento educacional y los/as estudiantes.

Los líderes escolares, como ya lo han demostrado, pueden fomentar la creatividad, la colaboración y la innovación, potenciando lo que ya muchos docentes han llevado a la práctica para institucionalizar y consolidar experiencias que pueden aportar en los desafíos que se avecinan. En esa dirección, ampliar las opciones de desarrollo profesional para directivos y docentes, más la entrega de andamiajes que fortalezcan las prácticas debiesen ser prioridades en el corto plazo.

8. CONCLUSIONES

El PME es una herramienta con amplia trayectoria en el sistema escolar chileno que, si bien ha presentado algunos cambios en su estructura, ha mantenido su modelo de gestión. Así, la conducción efectiva de esta herramienta por parte de los líderes escolares puede facilitar el desarrollo de innovaciones y consolidar buenas prácticas identificadas durante la pandemia actual.

Las múltiples demandas para las comunidades educativas en tiempos de pandemia también han propiciado prácticas positivas que han aportado a darle continuidad a los procesos educativos. La contextualización, a partir de la información de cada establecimiento, ha sido un factor relevante para dar respuestas a las problemáticas que han ido surgiendo en la situación actual. Esto, enfatiza que la información que se produce internamente, a diferencia de la externa, genera en los actores de las comunidades educativas mayor reflexión y toma de decisiones pertinentes al contexto (Parra y Matus, 2016).

Como se pudo ver en la sistematización de estrategias, la mayoría de las experiencias y buenas prácticas realizadas fue por medio de procesos participativos, de los cuales muchos incluyeron explícitamente a los sostenedores, lo cual es uno de los elementos

centrales para involucrar a los actores y, a la vez, fortalecer las definiciones en el PME (Edecsa, 2018).

Finalmente, para potenciar y consolidar buenas prácticas por medio estrategias anuales en el PME, es necesario garantizar condiciones de base por parte de las instituciones que lideran el sistema escolar a nivel nacional y local, fortalecer el desarrollo profesional con énfasis en el uso de medios tecnológicos y la capacidad de innovación, continuar profundizando el trabajo en red y la colaboración y, por último, generar más espacios para la participación de las comunidades educativas donde primen las definiciones según el contexto.

REFERENCIAS

Agencia de Calidad de la Educación (2018). Claves para el mejoramiento escolar.

https://archivos.agenciaeducacion.cl/060308MEJORAMIENTO_online.pdf

Bolívar, A. (2017). El mejoramiento de la escuela: líneas actuales de investigación.

Revista portuguesa de educación. ANO 51-2, 2017, 5-27.

DOI:https://doi.org/10.14195/1647-8614_51-2_1

Castro, Mazo, Quintanilla (2016). Instrumentos claves de la gestión escolar. El caso

de la subvención escolar preferencial de Chile. Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación". Volumen 16, Número 3 Setiembre - Diciembre pp.

1-31. DOI: <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v16i3.25958>

Edecsa Estudios (2018). Estudio sobre Percepción del nuevo enfoque de mejoramiento educativo del PME en el contexto de la Reforma Educacional: Informe final. Encargado por MINEDUC y PNUD, Chile: Quiero, M., Torche, P. &

Cáceres, N. <https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2018/02/Documento-final-Estudio-Percepci%C3%B3n-Nuevo-Enfoque-PME.pdf>

González, C. & Bellei, C: (2013) Sostenibilidad del mejoramiento escolar impulsado por programas de asistencia técnica educativa. Perspectiva Educacional.

Vol.52.nº1

Pp.

31-67.

<http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/viewFile/144/62>

- González Monteagudo, J. (2001). El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa: nuevas respuestas para viejos interrogantes. *Cuestiones pedagógicas*, 15, 227-246. https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/12862/file_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Ministerio de Educación (2017). Plan de Mejoramiento Educativo 2017. https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2017/03/ORIENTACIONES-PARA-EL-PLAN-DE-MEJORAMIENTO-EDUCATIVO_2017.pdf
- Ministerio de Educación (2021). Observatorio Educativo. <https://www.innovacion.mineduc.cl/iniciativas/observatorio-educativo>
- Parra y Matus (2016) Usos de datos y mejora escolar: Una aproximación a los sentidos y prácticas educativas subyacentes a los procesos de toma de decisiones. *Calidad en la educación* [online]. 2016, n.45, pp.207-250. ISSN 0718-4565. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652016000200007>.
- Quiroga, M. y Aravena, F. (2018). ¿Qué tipo de datos recolectan los directores? Consecuencias para la elaboración de planes de mejora. *Pág.Educ.* vol.11 no.2 Montevideo dic. 2018 <http://dx.doi.org/10.22235/pe.v11i2.1621>

LA METACOGNICIÓN Y EL PENSAMIENTO MATEMÁTICO EN TIEMPOS DE PANDEMIA

Mota S., Katihuska T.

Resumen

En el contexto escolar, las asignaturas de lenguaje y matemáticas se han situado como los ejes fundamentales de la educación, y con la llegada de la pandemia, son las matemáticas las que han sufrido transformaciones significativas en la entrega de los contenidos para que el proceso de enseñanza y aprendizaje cumpla con las metas curriculares requeridas por el ministerio de educación chileno. En la investigación se expone una reflexión teórica de la comprensión de las matemáticas mediante el uso de la metacognición como proceso del pensamiento en los estudiantes de educación básica y media. El objetivo dice relación con mostrar formas de enseñanza y aprendizaje para que la planificación y evaluación en la asignatura matemáticas estén coordinados para arrojar resultados satisfactorios. Como conclusión se evidencia que la metacognición ayuda a los estudiantes a buscar el significado de las palabras y entenderlas y esto permite un aprendizaje significativo de las matemáticas.

Palabras Clave: metacognición, matemática, enseñanza, aprendizaje, pandemia.

Introducción

La adquisición de los contenidos de las matemáticas no sólo depende de las capacidades de los estudiantes, también tienen relación con la forma en la cual el docente entrega los contenidos y las estrategias que emplea para dar ejemplos de cada una de las unidades que contienen las asignaturas. Así, con el paso de los años, y aún más en tiempos de pandemia, la educación ha requerido de varios cambios y para lograrlos, en primer lugar, es necesario documentar los problemas que observan los educadores dentro y fuera de las aulas virtuales. Uno de los cuales es la dificultad que tienen los alumnos para aplicar y recordar los conocimientos numéricos requeridos en las matemáticas tanto en la educación básica, como media, técnico y universitaria.

De acuerdo a lo expuesto, se puede decir que el aprendizaje está relacionado con factores propios de los estudiantes y es probable que se tenga los conocimientos, pero desconoce la forma de aplicarlos para su propia formación académica, es por ello que se plantea el estudio de las formas de pensamiento de los estudiantes partiendo de la descripción de la metacognición como herramienta de ayuda para lograr los objetivos de transformación del ámbito educativo.

El objetivo de la investigación fue analizar teóricamente el pensamiento de los estudiantes en torno a las matemáticas, partiendo de la descripción de la comprensión de los contenidos mediante el uso de la metacognición. Por tal motivo, se hace referencia también el papel del docente en la formulación de buenas estrategias y aplicarlas para propiciar aprendizajes mediante el acompañamiento al estudiante transitando de la educación presencial a la virtual.

De Miguel, (2016), asegura que hay ciertas estrategias didácticas imprescindibles dentro del aula para conseguir la adquisición de conocimientos que ayuden a los estudiantes de otras cátedras en su recorrido por la universidad. En este sentido, surge la necesidad de relacionar la metacognición con el aprendizaje de las matemáticas de tal forma que los estudiantes puedan desarrollar las habilidades y destrezas requeridas para la consolidación de los contenidos relacionados con las cátedras numéricas básicas y por ende en las matemáticas.

Bases teóricas

1.- Pensamiento Matemático desde la perspectiva psicológica

Lo primero que se debe abordar en este punto es la Teoría Constructivista de Vigostky donde se destaca que el papel del aprendiz es fundamental en el proceso de enseñanza y aprendizaje, porque es quien procesa la información para evaluar los procedimientos y tomar las decisiones necesarias que le permita adquirir los conocimientos impartidos por el docente (Woolfolk, 2006).

De igual forma, Martínez-Ruiz, (2008) indican que conseguir que el estudiante se involucre en el aprendizaje exige cambios paradigmáticos en la concepción de la enseñanza y todo se fundamenta en captar la atención para despertar la curiosidad y la pasión del estudiante por el saber y el hacer, es decir se requiere de trabajo colaborativo. Asimismo, se debe mencionar también la teoría socio histórica de Vigotsky, la cual introduce el concepto de zona de desarrollo próximo que no es más que la distancia que existe entre la zona de desarrollo real, lo que un individuo es

capaz de hacer por sí mismo, y la zona de desarrollo potencial que guarda relación con lo que el sujeto es capaz de alcanzar con la ayuda de un adulto o de un congéneres con habilidades cognitivas superiores, este aprendizaje está íntimamente relacionado con las experiencias y conocimientos previos (Woolfolk, 2006)

Para Vigotsky, el conocimiento no es un objeto que se pasa de uno a otro, es aquello que se construye por medio de la interacción social en la que el ser humano está inmerso en su día a día. Lo anterior vinculado con las matemáticas tiene su base en la adquisición de las habilidades numéricas elementales las cuales se adquieren con la práctica y que si bien es necesario aprender lógica y elementos teóricos será el desarrollo de ejercicios lo que permitirá la comprensión de los conceptos, de esta manera, el pensamiento matemático desde la perspectiva psicológica debe ser abordado no como resultado final de la conducta de los estudiantes sino de los mecanismos y estrategias cognitivas que estos utilizan para llevar a cabo dicho aprendizaje.

2.- Metacognición como proceso de aprendizaje significativo

Inicialmente se debe destacar que Flavell, (1978, 1979, 1982, 1985, 1999) indica que la metacognición ha sido, y es uno de los conceptos que han encontrado un puesto importante dentro de la psicología actual, especialmente en la psicología educativa y en la psicopedagogía. Este la define como el conocimiento sobre el conocimiento, referido a tres campos primordiales, la persona, la tarea y las estrategias. Es así como esta se refiere a un conocimiento de segundo grado, cuyo objeto de conocimiento no es otro que el propio conocimiento. Pero que va más allá, puesto que la metacognición se implica en el control y la regulación de los procesos de conocimiento, y en el caso de la educación, entre otros, el proceso del aprendizaje.

El aprendizaje significativo, es el proceso según el cual se relaciona un nuevo conocimiento o información con la estructura cognitiva del que aprende de forma no arbitraria y sustantiva o no literal (Carrasco, 2019). Ahora bien, desde la psicología cognitiva de Ausubel, la metodología en el aula se debe enfocar hacia la caracterización del conocimiento previo que el estudiante posee en sus estructuras; ya sea el aprendido durante su interacción con el entorno y su cultura o aquél construido dentro del mismo sistema educativo. De acuerdo con lo planteado se puede decir que la metacognición ayudara a los estudiantes a diseñar estrategias y técnicas para mejorar su propio aprendizaje.

Como aporte a este artículo se puede decir que cada individuo tiene la capacidad de generar sus propias herramientas de aprendizaje y solo necesita estar bien orientado hacia los objetivos que desea lograr en cada uno de los mismos y en qué áreas o ámbitos los puede aplicar debido a que cada estudiante se desenvuelve en un entorno diferente y mediante la reflexión puede generar un aprendizaje con la unificación de los recursos que posee.

3.- Metacognición y Matemática

Los autores Arteaga, Macías y Pizarro (2020), aseguran que el aprendizaje se da a partir de formas de conocimiento diferentes debido a que la manera en la que se piensa y se razona en cada persona persiguen fines distintos; por lo tanto, desde la perspectiva del autor el aprendizaje no se basa en cambiar las ideas que tiene los estudiantes sino generar estructuras que les permitan interpretar y utilizar los conocimientos que ellos poseen para solucionar problemas en diferentes contextos.

Para el aprendizaje de las matemáticas, Arteaga, Macías y Pizarro (2020), comentan que el conocimiento está constituido por unidades relacionadas entre sí, el tipo de relaciones establece una estructura denominada restricciones estructurales que limitan la relación entre el conocimiento científico y el cotidiano debido a que tienen dominios y situaciones diferentes que van más a la funcionabilidad que a la aplicabilidad.

En este sentido, se puede decir que un pensador no puede ser a la vez el que razona y el que observa el razonamiento, sino que son la misma cosa, por tal motivo en el proceso de aprendizaje de las matemáticas se hacen necesarios dos actores uno que piensa y razona y otro que observa ese razonamiento de tal forma que el monitoreo de ambos actores ayuda a una mayor comprensión de los contenidos, su análisis y su aplicación en las ocasiones donde sea necesario.

4.- Enseñanza de las matemáticas en Pandemia

De acuerdo a lo expuesto existen diversas opiniones de la enseñanza de las matemáticas en Pandemia:

Delgado (2020), en su artículo *la enseñanza de las matemáticas requiere una urgente reestructuración*, indica que en el contexto actual los educadores deben “reconocer las diferencias sociales, emocionales y académicas de los alumnos, ya que esto puede afectar su aprendizaje” (Pág 1), lo que permite afirmar que es importante tener una buena planificación contemplando diversas estrategias de apoyo en la práctica

docente, implementar flexibilidad y enseñar los contenidos a diferentes ritmos en cada clase. Además, es importante promover un razonamiento matemático significativo dentro y fuera de las clases a través de la motivación presentándola como una asignatura útil e interesante.

Laguna (2020), de igual forma publica un artículo en el cual se expone el uso del whatsapp como herramienta para sus clases de matemáticas, en las cuáles se les enviaba videos con instrucciones de las actividades, pero pudo haber una pérdida del enfoque constructivista y el sentido del aprendizaje matemático, dado que sin la intervención de los padres los mismos no podían ser ejecutados y retroalimentados de forma eficiente. De acuerdo a lo anterior, se puede decir que no es suficiente impartir todos los conocimientos sino promover la construcción del aprendizaje propio y para ello se deben promover condiciones didácticas con propuestas donde los estudiantes apliquen los conocimientos de las matemáticas que poseen en situaciones sincrónicas reales.

METODOLOGÍA

La investigación se enmarca en un análisis teórico y contextual, basado inicialmente en la revisión de estadísticas y experiencias previas expuestas en diversas fuentes documentales con miras a la implementación de un estudio bajo el enfoque cuantitativo en el contexto educativo chileno, luego del análisis e interpretaciones de fuentes teóricas surge la presentación de resultados preliminares considerando los indicadores que resulten del proceso investigativo.

El proceso metodológico continúa con la generación de conclusiones y reflexiones finales donde se destacan el aporte de la metacognición en el pensamiento y aprendizaje de las matemáticas en tiempos de pandemia. El mencionado análisis teórico tiene elementos interpretativos que invita a la investigadora a plantear propuestas basadas en las experiencias obtenidas del cambio de la modalidad de estudios de presencial a virtual producto de la pandemia.

RESULTADOS

Luego de este proceso indagatorio surgen de las diferentes investigaciones que se han llevado a cabo en los años 2020 y 2021 producto de la pandemia y el cambio en la modalidad de estudios, lo que permite decir que un modelo de aprendizaje de las matemáticas fundamentado en la metacognición debe estar basado en planificación, monitores, control y evaluación de los procesos, toma de decisiones asertivas y

conscientes, incrementar el interés por las tareas y actividades y favorecer un aprendizaje independiente y no sujeto a los espacios escolares que a la larga se convierten en sitios rutinarios y aburridos.

La implementación de prácticas docentes basadas en establecer objetivos matemáticos claros que promuevan el razonamiento y la resolución de problemas, facilitar un discurso matemático significativo y plantear preguntas con propósito, esto permitirá desarrollar fluidez procesal a partir de la comprensión conceptual en el aprendizaje de las matemáticas.

DISCUSIÓN

Entre los hallazgos del proceso investigativo, se tiene que el proceso del pensamiento de los estudiantes bajo su propio estilo mediante el uso de la metacognición en las matemáticas debe estar basado en la capacidad de reflexionar y utilizar los procesos cognitivos para mejorar los aprendizajes, esto debido a que con un pensamiento basado en la metacognición los estudiantes podrán explicar sus pensamientos no solo con concepciones personales sino mediante la cognición considerando diferentes aspectos y alternativas.

Los docentes podrán plantear múltiples formas de resolver ejercicios y explicar ciertas consideraciones para la solución de problemas, esto con la finalidad de buscar consistencia en sus ideas y generar sus propias respuestas para lograr resultados satisfactorios, además de desarrollar un sentido intencional de motivación para que los estudiantes se sientan en capacidad de resolver problemas matemáticos.

CONCLUSIONES

Para concluir se puede decir que hoy en día con la llegada de la pandemia algunos docentes siguen anclados a una cultura donde la educación es individual, sin considerar que la sociedad y los individuos han evolucionado de tal forma que requieren de análisis numérico para sus prácticas en el ámbito laboral y social, además que el aspecto psicológico tiene gran influencia en el desarrollo de los estudiantes para que puedan tener un mayor aprovechamiento de los conocimientos que han adquirido y la mejor asimilación de los que va a adquirir a lo largo de sus estudios.

Las investigaciones consultadas dan mayor peso al uso de la metacognición para la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas debido a que no se le deja todo el trabajo ni al estudiante ni al docente, debido a que la metacognición es un proceso de aprendizaje significativo que abarca: la reflexión, la administración y la evaluación,

dimensiones que tienen su aporte para el reconocimiento, desarrollo y aprovechamiento de las estructuras cognitivas propias de cada estudiante y para el diseño y aplicación de estrategias que den posibles soluciones a los problemas planteados en base a las estructuras matemáticas conocidas y las que se pueden generar partiendo de nuevos conocimientos.

Es así como se requiere implementar estrategias metacognitivas que generen nuevos modelos de enseñanza y aprendizaje, las cuales deben iniciar con un cambio de paradigma en el cual, tanto docentes como estudiantes, vean las clases como la posibilidad de construir activamente sus conocimientos y que éstos siempre estarán influenciados por factores sociales, económicos, culturales, entre otros. De esta manera, los estudiantes desarrollarán su propio estilo de aprendizaje y serán los protagonistas de su crecimiento intelectual.

Referencias Bibliográficas:

- Arteaga, B, Macías, J y Pizarro, N. (2020). La representación en la resolución de problemas matemáticos: un análisis de estrategias metacognitivas de estudiantes de secundaria. *Revista Uniciencia*, 34(1), páginas 263-280. Obtenido de: <https://dx.doi.org/10.15359/ru.34-1.15>
- Carrasco, M (2019). **El rol de las claves metacognitivas sobre las habilidades lectoras de estudiantes universitarios**. Tesis para optar al grado de Magíster en Lingüística Aplicada Universidad de Concepción. Chile
- Delgado (2020). **La enseñanza de las matemáticas requiere una urgente reestructuración**. Obtenido de: <https://observatorio.tec.mx/edu-news/ensenanza-de-las-matematicas-covid19>
- De Miguel, M. (2006). Metodologías para optimizar el aprendizaje. Segundo objetivo del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 57. Páginas 71-92.
- Flavell, J. & Wellman, H (1977). Metamemory. En R.V. Kail & J.W. Hagen (Eds.). Perspectives on the development of memory and cognition. Lawrence Erlbaum Ass., New Jersey. Citado en: Ugartetxea. J. (2001). Motivación y metacognición, más que una relación. *RELIEVE*, v. 7, n. 2, p. 51-71. Obtenido: http://www.uv.es/RELIEVE/v7n2/RELIEVEv7n2_1.htm
- Laguna, M. (2020). **Hacer matemáticas en tiempos de pandemia. Reflexiones para volver a la escuela. Investigación en didáctica de las matemáticas en**

preescolar. Obtenido de: <https://www.educacionfutura.org/hacer-matematicas-en-tiempos-de-pandemia-reflexiones-para-volver-a-la-escuela/>

Martínez-Ruiz, M. (2008). Lección inaugural de metacognición. Curso 2008-2009. Universidad de Alicante. Obtenido de: <http://www.ua.es/es/congresos/protocolo/eventos/aperturacurso/apertura0809/leccioninaugural.pdf>

Woolfolk, A (2006). **Psicología educativa.** Novena edición. Universidad del estado de Ohio. Educación Pearson.

PROYECTO FACTIBLE COMO MODALIDAD INVESTIGATIVA EN LA ASIGNATURA TRABAJO DE GRADO EN TIEMPOS DE RESTRICCIONES

Amely Vivas
Marlenis, Martínez

Resumen

El objeto de esta investigación es proponer el proyecto factible como modalidad investigativa en la asignatura Trabajo De Grado en tiempos de restricciones. La fundamentación teórica estuvo conformada, entre otros, por los planteamientos de Villafañe (2012) y Palella y Martins (2017). Metodológicamente se ubicó en un estudio con un diseño no experimental y en la modalidad de proyecto factible, con una población de quince (15) docentes que imparten la asignatura antes mencionada de la Universidad Miguel de Cervantes mencionado, siendo la muestra censal igual a la población. Para obtener la información, se empleará la técnica de la encuesta. Se someterá a su validez a través del juicio de experto y la confiabilidad según el Alfa de Cronbach, se recogerá la información, para realizar los cálculos estadísticos y se analizarán los resultados. Es por ello que se plantea el proyecto factible como modalidad investigativa clave en tiempos de restricciones, porque accede a que el estudiante pueda realizar investigaciones de manera sistematizada y rigurosa de un tema específico, resolviendo el problema planteado a partir de las fases: diagnóstico, factibilidad y propuesta.

Palabras clave: proyecto factible, trabajo de grado, investigación, tiempos de restricciones.

Introducción

La investigación se ha convertido en elemento esencial en las universidades del mundo, porque instan a las generaciones a difundir y gestionar nuevas formas de dar respuesta a las interrogantes a nivel local y global de las sociedades. A tal efecto, se espera en estos momentos de desafíos por las restricciones en el cual se encuentran los países, apuntar hacia la incorporación de herramientas tecnológicas

que conduzcan a la calidad educativa. Por ello, en los actuales momentos se hace imprescindible que la praxis educativa se organice y se aboque al desarrollo de actividades académicas desde una perspectiva creadora, tomando en cuenta la evaluación de los procedimientos, las relaciones con otras personas y las restricciones propias que la pandemia ha propiciado.

En Chile, específicamente en la Universidad Miguel de Cervantes (UMC) la normativa que rige en cuanto al nivel de estudio es formar académica y profesionalmente a los jóvenes y adultos no sólo a nivel de pregrado sino de postgrado. En este último, a través del programa de Magíster Profesional en Educación, en las menciones de Curriculum y Evaluación Basado en Competencias y Gestión de Calidad.

De allí que la Universidad Miguel de Cervantes tiene implícito en su diseño curricular la formación integral, holística y autónoma del estudiante, donde el docente es el guía y facilitador de los procesos de aprendizaje. Dentro de la malla curricular se encuentra la asignatura denominada Actividad de Aplicación en el tercer semestre y en el cuarto semestre la asignatura **Trabajo de Grado**.

En el desarrollo de estas asignaturas se utilizan la estrategia de tutoría definida como una herramienta pedagógica en el ámbito de la educación, que conlleva a la interacción entre el tutor y los estudiantes en un clima de cordialidad y confianza, permitiendo crear condiciones favorables en los espacios educativos. De acuerdo a Bates (2012) la tutoría "...es la reunión de un grupo (ya sea presencial u online) donde un número de alumnos participa al menos tan activamente como el profesor, aunque el profesor sea el responsable del diseño de la experiencia del grupo" (p. 3). Lo que significa que la tutoría implica la interacción entre varias personas con un facilitador a fin de intercambiar pensamiento, ideas y saberes de un tema determinado.

De allí que, al culminar el proceso de tutoría, específicamente en la asignatura **Trabajo de Grado**, según sea el caso, el estudiante debe haber desarrollado las competencias adquiridas durante su proceso de formación e integrar los conocimientos y habilidades obtenidas en el trayecto de formación del postgrado fomentando actividades, tales como la socialización de dudas, preguntas y asesorías en los foros de discusión que se encuentran en la plataforma virtual. Finalmente, el estudiante envía el trabajo digital a la plataforma a los tutores administrativos.

En consecuencia, el proceso de tutoría que se viene realizando en dicha asignatura dentro del programa de Magíster en Educación Profesionalizante Gestión de Calidad, aborda como plan de mejora, a través de un diagnóstico institucional sustentado en cuatro dimensiones (liderazgo, gestión pedagógica, formación y convivencia y gestión de recursos), en el cual no se observa la formación investigativa porque existen carencias de metodologías y tratamientos sistematizados de recolección de datos.

Es por ello que se plantea el proyecto factible como modalidad investigativa clave en tiempos de restricciones, porque accede a que el estudiante pueda realizar investigaciones de manera sistematizada y rigurosa de un tema específico resolviendo el problema planteado a partir de las fases: diagnóstico, factibilidad y propuesta.

BASES TEÓRICAS

Modalidad de Proyecto Factible

La investigación representa el conjunto de procesos metódicos, examinados y prácticos que son empleados a investigaciones de un fenómeno o situación, con la finalidad de buscar alternativas de solución y ampliación de conocimientos. Dichos fenómenos pueden ser variados, es decir, se realizan indagaciones de contextos particulares, sentimientos, actitudes, enfermedades, entre otros (Hernández y Mendoza, 2018).

En efecto, para iniciar una investigación se requiere de una idea que será desarrollada sistemáticamente con la utilización de diversos enfoques, entre ellos: cuantitativo, cualitativo o mixto, a través de estos enfoques se accederá a indagación de cualquier tema de interés en la profundización y tratamiento científico requerido.

En este orden de ideas, las etapas o fases del Proyecto Factible, Gómez (2014) expone que las fases o etapas para desarrollar el proyecto factible son “diagnóstico, factibilidad, diseño de la propuesta, ejecución y evaluación, haciendo énfasis que el diagnóstico es reconstrucción del objeto de estudio y detectar situaciones donde se ponga de manifiesto la necesidad de realizarlo” (p. 15). Significa que el proyecto se desarrolla en cinco etapas, que a continuación se describen:

Fase I: Diagnóstico: Esta fase, según Hurtado y Toro (2012), indican “es la etapa en la cual se identificará el problema, se recogerán y procesarán todas las informaciones referentes a él” (p.148). Es decir, el diagnóstico indaga las situaciones de la realidad que se van a indagar o estudiar. Además, debe estar sustentado en una investigación de campo o documental y la revisión de documentos o textos que permitirán el respaldo teórico de la investigación objeto de estudio.

Fase II: Factibilidad: Representa la posibilidad de implementación de la propuesta. Rojas (2011) se refiere al “análisis comprensivo de los resultados financieros, económicos, legales y sociales, tomando en cuenta los insumos de un proceso productivo” (p. 1). Complementado con el mismo autor citado, se menciona que el estudio de factibilidad tiene como objetivo auxiliar a una organización para lograr sus objetivos y cubrir las metas con los recursos actuales, y esto se formulará en la presente investigación desde lo económico, social y técnico.

Fase III: Diseño de la propuesta: Palella y Martins (2017a) reseñan: “implica plantear y fundamentar teóricamente la propuesta y establecer, tanto el procedimiento metodológico como las actividades y recursos necesarios para su ejecución” (p. 22). En otras palabras, busca dar soluciones o alternativas a las necesidades y problemáticas en función al modelo, objetivos, métodos, acciones y recursos con que se cuenta. Esta fase se desarrolla de acuerdo a los resultados obtenidos en el diagnóstico que contribuya a mediar, solucionar o mejorar la situación encontrada en la realidad.

Fase IV: Ejecución de la propuesta: Esta fase representa el conjunto de acciones o estrategias que se van a efectuar en la implementación de la propuesta (Palella y Martins, 2017b). Es decir, se realiza una planificación sistematizada de las actividades que se van a desarrollar en función a los objetivos y metas que se quieren lograr para optimizar el contexto objeto de estudio.

Fase V: Evaluación de la propuesta: Consiste en observaciones, registros diarios monitoreo de las acciones que se ejecutan. Hurtado y Toro (2012b), indican que “al finalizar algunas de las fases comprendidas en el proceso de ejecución es necesario detenerse a evaluar los resultados, analizar los éxitos y los fracasos...” (p. 149). Esto significa que la evaluación es un proceso fundamental que se realiza, de

manera simultánea, con el cumplimiento de las actividades planificadas; a su vez accede al control del desarrollo o no desarrollo de las acciones, para así poder realizar un verdadero proceso de evaluación y reflexión sobre el trabajo implementado en contexto estudiado; permitiendo al investigador consolidar todas las etapas del proyecto.

En efecto, las etapas del proyecto factible, antes mencionadas, puede ser ejecutadas en sus cinco etapas, sin embargo, de acuerdo a la intención, contexto o situaciones que tenga la investigación puede elaborarse hasta la etapa de la propuesta porque se puede formular o diseñar la misma y ser ejecutada en otro momento, es decir, se enuncia la fundamentación teórica, objetivos de la propuesta y las posibles acciones que van a ejecutar (Villafañe, 2012).

Tiempos de restricciones

La pandemia del Covid-19 ha impactado en la economía a nivel mundial, de allí la necesidad de tomar medidas para contrarrestar los efectos negativos en todas las escalas en la cuales se desarrolla el ser humano. Por ello el conocimiento científico y el quehacer investigativo no se detiene, porque existe un compromiso con la sociedad donde se encuentra la inmersa. En estos momentos las sociedades están en una encrucijada, donde los cambios conducen a reflexionar sobre el conjunto de normas que se deben tener para llevar a cabo en la cotidianidad, induciendo a normas, donde la comunidad investigativa sea humanista y diversificada, donde se incorporen de la modalidad del proyecto factible para resolver los problemas que se presentan a partir de las fases de diagnóstico, factibilidad y propuesta.

Trabajo de Grado

La Universidad Miguel de Cervantes es una institución privada que basa sus principios e ideales en el pensamiento humanista y cristiano, en la cual busca hacer realidad la igualdad de oportunidades y equidad en el ámbito de la Educación Superior; colaborando al desarrollo nacional a través de la formación académica y profesional de jóvenes y adultos.

De allí que, la Universidad Miguel de Cervantes imparte carreras de Pregrado en jornada diurna y vespertina y Posgrados de magíster y diplomados a distancia.

Especialmente, los estudios de posgrado de magíster profesional son dictados en la modalidad e-learning, utilizando para ello una plataforma de Aprendizaje Virtual Moodle.

En el programa de Magíster Profesional en Educación, se imparten las menciones de Curriculum y Evaluación Basado en Competencias y Gestión de Calidad, estos se encuentran divididos en cuatro semestres, y ofrecen diversas actividades de aprendizaje, tanto de carácter formativo como sumativo.

En el desarrollo de las asignaturas, para ambas maestrías, se encuentra la asignatura denominada **Trabajo de Grado** que se imparte en el cuarto semestre, la misma hace referencia a una revisión teórica-práctica que el estudiante realiza de forma individual; representando un ejercicio de profundización e integración de los conocimientos y habilidades obtenidas en el trayecto de formación del postgrado.

Por ello, en el instructivo de la Universidad Miguel de Cervantes (s/f) plantea que **Trabajo de Grado** “promueve la generación de conocimientos de carácter formativo-investigativo, mediante la aplicación de un Diagnóstico Institucional y posterior planteamiento de un Plan de Mejoramiento basado en los resultados obtenidos” (p.3). Significa que el **Trabajo de Grado** se centra en la reproducción de pensamientos de manera instructiva e investigativa con una diagnosis institucional y después se cristaliza en acciones de mejoramiento.

DESCRIPCIÓN METODOLÓGICA

La presente investigación se insertará en el enfoque cuantitativo que conforme a Palella y Martins (2017) “requiere el uso de instrumentos de medición y comparación, que proporcionan datos cuyo estudio necesita la aplicación de modelos matemáticos y estadísticos” (p. 46), para una mejor explicación de los hechos se recolectan los datos mediante la aplicación de instrumentos que previamente fueron elaborados y diseñados con el fin de recabar información mediante técnicas estadísticas.

En cuanto al diseño de la investigación será no experimental, de acuerdo con Hernández y Mendoza (2018) es un estudio que no requiere la manipulación de variables y los sujetos participantes son examinados directamente de la realidad.

Por otra parte, se propone la modalidad de proyecto factible, según Villafañe (2012) el proyecto factible consiste “en la investigación, elaboración y desarrollo de una propuesta de un modelo operativo viable para solucionar problemas, requerimientos o necesidades de organizaciones o grupos sociales” (p. 17). Es decir, conduce a la formulación de acciones que pueden mejorar una situación problema en cualquier institución. Gómez (2014) expone que las fases o etapas para desarrollar el proyecto factible son “diagnóstico, factibilidad, diseño de la propuesta, ejecución y evaluación, haciendo énfasis que el diagnóstico es reconstrucción del objeto de estudio y detectar situaciones donde se ponga de manifiesto la necesidad de realizarlo” (p. 15). Significa que el proyecto se desarrolla en cinco etapas, que a continuación se describen:

Fase I. Diagnóstico: Se aplicará un instrumento que permitirá detectar la prioridad de proponer Proyecto Factible como modalidad investigativa en la asignatura Trabajo de Grado en tiempos de restricciones, razón por la cual los estudiantes podrán indagar de una manera más rigurosa y sistematizada de una situación de la realidad.

Fase II. Estudio de Factibilidad: La factibilidad tendrá como finalidad estudiar la viabilidad de la propuesta en cuanto a la aplicación de la modalidad proyecto factible en la asignatura Trabajo de Grado de la Universidad Miguel de Cervantes, donde se tomará la factibilidad económica en cuanto los recursos financieros, materiales y tecnológicos que cuenta la Universidad para la ejecución del proyecto.

También, se aplicará la factibilidad social en la cual se buscará conocer el tamaño de la población a quien va dirigido, quienes serán los involucrados y el impacto que tendrá en la formación de los estudiantes. La factibilidad técnica estará inmersa con los soportes tecnológicos con cuenta la universidad; así como el talento humano, dado que la institución cuenta con personal altamente capacitado y con experiencia en el ámbito educativo.

Fase III. Diseño de la Propuesta: Se tomará en cuenta los resultados del diagnóstico, donde planificarán los objetivos, las acciones, procesos, recursos, metas e indicadores de la puesta en práctica de la propuesta. Es importante acotar, que por lo momentos la investigación se dejará hasta la Fase de la Propuesta, dado que es pertinente para los tiempos de restricción que se están viviendo producto de la pandemia Covid-19, y tomando en consideración que los docentes y estudiantes se

encuentran en hacinamiento, tengan la oportunidad de realizar una investigación que conduzca a la producción o formulación de propuestas viables en el ámbito educativo.

En este orden de ideas, la población estará constituida por cincuenta (50) docentes que facilitan la asignatura Trabajo de Grado en el Magíster de Gestión de Calidad en la Universidad Miguel de Cervantes ubicada en la región Metropolitana. Se utilizará la técnica de muestreo censo poblacional, es decir, se tomará como muestra la totalidad de la población. Esta será no probabilística e intencional porque dependerá de la decisión de los investigadores, los objetivos planteados y la intención del análisis, pretendiendo contribuir con conocimiento científico válido para los sujetos participantes.

Por otra parte, la técnica para la recolección de los datos será la técnica de la encuesta porque representa un medio viable y efectivo al momento de obtener la información. El instrumento empleado será un cuestionario con escalamiento tipo Likert, el cual será aplicado, correo electrónico, durante la pandemia. Dicho instrumento planteará afirmaciones y se les pedirá los sujetos que expresen su reacción, seleccionando una de las tres categorías de respuestas: De acuerdo (DA, 3), neutro (N, 2) y en desacuerdo (ED, 1), en la cual las ponderaciones altas mostraran una actitud más positiva a las respuestas emitidas en las alternativas.

Para la validación del instrumento se utilizará la técnica de juicios de expertos, a fin de modificar algunos criterios que sean convenientes para que el estudio sea más significativo. El instrumento será sometido a un estudio de validez de tres (3) expertos. Asimismo, se utilizará el coeficiente de alfa Cronbach.

Concluida la recolección de los datos, a través de la aplicación del instrumento, estos serán sometidos a un análisis de estadística descriptiva para cada una de las variables para luego describir la relación entre ambas. Posteriormente, aplicado el instrumento se procederá a la elaboración de matriz de doble entrada, en la cual se tabularán mediante el paquete estadístico SPSS, plasmándose las respuestas emitidas por los sujetos de estudio en cada uno de los ítems, y así; se procederá a organizar la información en tablas que permitirán mostrar los resultados obtenidos y visualizar mejor su interpretación.

Perspectivas de la investigación

Las perspectivas de la investigación están centradas en proponer el proyecto factible como modalidad investigativa en la asignatura Trabajo de Grado como una alternativa viable de ser aplicada en tiempos de restricciones, dado que a través del empleo de herramientas tecnológicas se puede construir investigaciones ancladas en el ámbito educativo. A su vez la modalidad le accederá a realizar indagaciones sistemáticas y rigurosas permitiendo el desarrollo o formulación de programas, modelos, proyectos, entre otros hasta la Fase III, teniendo la oportunidad, posteriormente, de ejecutarla y evaluarla.

REFERENCIAS CONSULTADAS

Bates, T. (2012). *Enseñar en la Era Digital*. Disponible: <https://cead.pressbooks.com/front-matter/escenarioa/>.

Gómez, L. (2014). *Proyecto Factible*. Caracas-Venezuela: Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador -FEDUPEL

Hernández, S, Fernández, C. & Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. (5ta. ed.). México: McGraw Hill. ISBN: 978-607-15-0291-9.

Hernández, R. y Mendoza, C. (2018). Metodología de la Investigación. Rutas Cuantitativa, Cualitativa y Mixtas. Recuperado de: https://books.google.cl/books/about/METODOLOG%C3%8DA_DE_LA_INVESTIGACI%C3%93N.html?id=5A2QDwAAQBAJ&printsec=frontcover&source=kp_read_button&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false

Hurtado, I. y Toro, J. (2012). Paradigmas y Métodos de Investigación en Tiempos de Cambios. Caracas: Libros del Nacional, ISBN: 978-980-388-284-6.

Parella, S., y Martins, F. (2017). *Metodología de la Investigación Cuantitativa*. 1ra reimpresión, ISBN: 980-273-445-4. Caracas, Venezuela: Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador -FEDUPEL

Rojas, I. (2011). *Factibilidad de proyectos*. México: Mc Graw Hill.

Universidad Miguel de Cervantes. (s/f). Instructivo de Trabajo de Grado, Magíster en Educación, mención Gestión de Calidad.

Villafañe, M. (2012). *Metodología de la Investigación*. Caracas: Trillas.

5 ELEMENTOS CLAVES PARA CONSIDERAR UNA CLASE DE CIENCIAS SOBRESALIENTE

Charla Magistral

FICHA TÉCNICA

| | |
|----------------------------|---|
| AUTOR | Prof. / Mg. Keiber A. Marcano-Godoy |
| SEMBLANZA DEL AUTOR | Profesor en la especialidad de Química, con mención honorífica Magna Cum Laude del Instituto Pedagógico de Caracas, Venezuela, y estudios revalidados por la Universidad de Chile. Magister en Gestión Educacional de la Universidad Yacambú, Venezuela, con diploma de excelencia académica por haber obtenido el índice más alto de la promoción. Postítulo de mención en ciencias naturales para la educación básica de la Universidad Miguel de Cervantes, Chile. Distintos diplomados en el área de gestión educativa, convivencia escolar, liderazgo instruccional, coaching directivo y desarrollo organizacional en la Universidad de los Andes, Chile y otras instituciones. Se ha desempeñado como encargado de área de ciencias naturales, profesor mentor y profesor de los niveles básica, media y universitaria. |
| RESUMEN | La enseñanza de las ciencias naturales resulta un gran desafío para los profesores ya que nos podemos encontrar con estudiantes desmotivados, sin interés por las ciencias, sin encontrarle sentido ni cercanía a los nuevos contenidos, entre otras variables más. Sin embargo, de acuerdo con la experiencia en acompañamiento docente y, liderazgo instruccional sobre el desarrollo profesional de otros docentes, hay elementos claves que permiten que una clase de ciencias sea calificada en un nivel sobresaliente. Estos elementos corresponden a: 1) Saber preconcepciones; 2) Contextualizar el aprendizaje; 3) Eliminar los sesgos de género; 4) Trabajos de laboratorio con enfoque investigativo y 5) Permitir el desarrollo de las habilidades del siglo XXI. En cada uno de estos elementos, la charla abordó sus definiciones, métodos que pueden emplearse y estudios que han permitido determinar su éxito. En esta charla magistral, los asistentes al II Seminario Colaborativo Online organizado por la Universidad Miguel de Cervantes, estuvieron en un cuestionamiento constante y reflexivo frente a su praxis y las brechas que puedan tener, pero al mismo tiempo, accediendo a herramientas concretas para cerrar las mismas. Finalmente, se puede decir que los elementos trabajados en esta charla tienen aplicación tanto en modalidad de enseñanza presencial como a distancia. |
| PALABRAS CLAVES | Enseñanza de las ciencias, preconcepciones, aprendizaje contextualizado, sesgos de género, desarrollo profesional docente. |
| VERSIONES | <ul style="list-style-type: none"> • <u>Versión 1.</u> 29 de agosto de 2020, en el Colegio de Biólogos de Panamá (COBIOPA) en el evento: “Conmemoración del 28 de agosto, día del Biólogo/a en Panamá”, Panamá. • <u>Versión 2.</u> 24 al 27 de noviembre de 2020, en el Instituto Pedagógico de Caracas durante el evento: 4º Encuentro de Experiencias Investigativas del Instituto Pedagógico de Caracas “Entre Saberes y la Educación a Distancia”, Venezuela • <u>Versión 3.</u> 23 de julio de 2021, en la Universidad Miguel de Cervantes (UMC) en el evento: “II Seminario colaborativo on-line: Tendencias para repensar la educación en la era actual y los desafíos impuestos por la pandemia”, Chile. |
| OBJETIVOS | Al finalizar la charla magistral, los asistentes podrán: <ol style="list-style-type: none"> 1. Conocer metodologías para “saber las preconcepciones” de los estudiantes como primer elemento de una clase de ciencias sobresaliente. 2. Conocer metodologías para “contextualizar el aprendizaje” de los estudiantes como segundo elemento de una clase de ciencias sobresaliente. |

| | |
|-------------------------|---|
| | <p>3. Conocer acciones concretar para “eliminar los sesgos de género” en los estudiantes como tercer elemento de una clase de ciencias sobresaliente.</p> <p>4. Conocer metodologías para abordar los “trabajos experimentales con enfoque investigativo” en los estudiantes como cuarto elemento de una clase de ciencias sobresaliente.</p> <p>5. Conocer metodologías que “permita el desarrollo de las habilidades del siglo XXI” en los estudiantes como quinto elemento de una clase de ciencias sobresaliente.</p> |
| PÚBLICO DIRIGIDO | La charla magistral está dirigida principalmente a estudiantes de pedagogía en ciencias naturales, química, física o biología, profesores titulados (enseñanza básica, media y universitaria), encargados de área o jefes de departamento en ciencias naturales, jefes de UTP y equipos directivos. |
| DISPONIBLE | <ul style="list-style-type: none"> • Versión 1. https://fb.watch/80HzEzQiV5/ • Versión 2. https://www.youtube.com/watch?v=HMe5krq4RC0 • Versión 3. https://www.youtube.com/watch?v=I5PbII08Mu4 |
| CONTACTO | Se puede solicitar la charla escribiendo al autor en el siguiente correo electrónico: profkmarcano@gmail.com |

DESARROLLO DE LA CHARLA MAGISTRAL

Elemento 1. Saber sus preconcepciones

Este elemento se desarrolló, de acuerdo con la información entregada por Fernández, Gutiérrez y Diago (2017) y Zabal (2015). El “**saber sus preconcepciones**” se refiere a los errores conceptuales o teorías implícitas que posee o adquiere el alumno antes del aprendizaje en la escuela y que no coincide con las ideas científicamente aceptadas. Esta problemática se fundamenta en la dificultad del estudiante para sintetizar los nuevos conocimientos adquiridos e integrarlos con los previos durante el proceso de asimilación conceptual. Para abordar este elemento, se pueden aplicar estrategias metodológicas presentadas en la figura 1.



Figura 1. Estrategias metodológicas para “saber preconcepciones” en los estudiantes. Fuente. Elaboración propia.

- Realizar preguntas abiertas: Suelen ser muy efectivas para indagar preconcepciones si están bien diseñadas. De ahí la importancia de diseñar preguntas realmente efectivas y que generen quiebres cognitivos. Este método no tiene un consumo tan intenso de recursos.
- Preguntas de opción múltiple: Tienen la gran ventaja de implementarse con un gran número de estudiantes y son fáciles de analizar sin consumir grandes

recursos. Sin embargo, estas preguntas son difíciles de diseñar, de lo contrario no nos van a ofrecer ninguna información útil.

- Estudios previos: Investigar en artículos científicos/papers, resultados obtenidos de preconcepciones en los temas a abordarse, y en función de ello, diseñar estrategias que apunten al cambio cognitivo esperado en el estudiante.
- Instrucción por pares: El profesor plantea preguntas conceptuales de opción múltiple, estudiantes contestan individualmente y luego discuten entre ellos, tratando de convencerlo por medio de argumentación de que tiene razón. Docente hace recogida de información.
- Metodologías y recursos reales y actualizados: Metodologías para motivar: Situaciones reales, Ejemplos conocidos, imágenes y vídeos, actividades cooperativas. Recursos: Mediados principalmente con TIC y que sean de bajo costo, mayor alcance y requiera poco tiempo de planificación.

Elemento 2. Contextualizar el aprendizaje.

Este elemento se desarrolló, de acuerdo con la información entregada por F Silva, (2020), Ruíz (2017), Gamboa y Borrero (2016). El “**contextualizar el aprendizaje**” se refiere a llevar los aprendizajes nuevos que apunte a una alfabetización científica, donde el estudiante pueda aplicar los fenómenos que observa con un lenguaje que corresponda y no sienta que lo aprendido no sirve en su diario vivir. Esto nos evitaría expresiones como “yo no voy a ser Biólogo(a)/Químico(a)”, “¿Para qué aprendemos esto?”. Para abordar este elemento, se pueden aplicar las estrategias presentadas en la figura 2.



Figura 2. Estrategias para “contextualizar el aprendizaje” en los estudiantes. Fuente. Elaboración propia.

Quizás podemos preguntarnos ¿existe alguna metodología para contextualizar el aprendizaje de las ciencias? La respuesta es si. De acuerdo con el estudio presentado por Borrero, Gamboa y López (2017), la contextualización del aprendizaje consta de cuatro etapas (ver figura 3). Cada una de ellas tiene como base para su desarrollo las interacciones que se establecen entre el contexto y los componentes del proceso de

enseñanza- aprendizaje, de manera esencial, los componentes personales de este proceso.

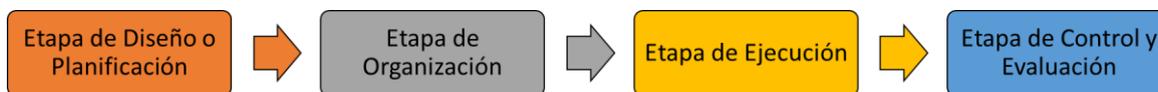


Figura 3. Metodología para “contextualizar el aprendizaje” en los estudiantes. Fuente. Elaboración propia.

Cada una de ellas consiste en:

- Etapa de diseño o planificación: a) El docente revela el dominio que posea del contexto local, para su inserción coherente y efectiva dentro de este proceso, b) requiere de un diagnóstico inicial para explorar motivaciones, necesidades y conocimientos.
- Etapa de organización: Preparar las interacciones que van a tener lugar durante el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, para garantizar el vínculo adecuado con el contexto y de prever.
- Etapa de ejecución: Realizar lo diseñado y organizado, garantizando todos los elementos y teniendo habilidad para redirigir la clase hacia lo que se busca contextualizar.
- Etapa de control y evaluación: a) Verificación de todas las etapas anteriores, en función de evaluar la coherencia y efectividad de las interacciones, b) Retroalimentación y c) Replantear de ser necesario.

Elemento 3. Eliminar los sesgos de género.

Este elemento se desarrolló, de acuerdo con la información entregada por Cantero (2016), Arango, Porro y Hugo (2017) y Universidad de Chile (2019). De acuerdo con Cantero (2016), “la menor representación de las mujeres en las carreras científico-técnicas se explica por el androcentrismo de las ciencias y los estereotipos sexistas, que no fomentan el interés de las alumnas por esta área, además de la escasez de modelos femeninos conocidos en las ciencias”.

Lo mencionado anteriormente, se fundamenta en un estudio realizado por la Universidad de Chile (2019), Educación y Género, donde, los puntos que se desarrollan a continuación, sirve para mostrarle al profesor sus patrones de interacción, que muchas veces tienen sesgos inconscientes:

- Las interacciones con los docentes en las clases de ciencias son menos frecuentes en las niñas en comparación con sus pares varones. Esto tanto en contenidos como en las iniciadas por ambos (docente-estudiante).
- En una sala de clases, el 21% de participación es referida a las estudiantes.
- La inclusión de niñas entre aulas no se explica por el género del docente ni por la composición de género del curso.

Este elemento es de gran relevancia, ya que las interacciones con los docentes tienen efectos en los estudiantes en términos de motivación, aspiraciones y desempeño. Los resultados de este estudio sugieren que las prácticas docentes contribuyen a recrear y perpetuar los estereotipos de género, y pueden ir acrecentando la desventaja de las mujeres al afectar su aprendizaje y desarrollo, así como también las oportunidades académicas y laborales durante el ciclo de vida. Para poder erradicar esto, se pueden seguir las acciones presentes en la figura 4.

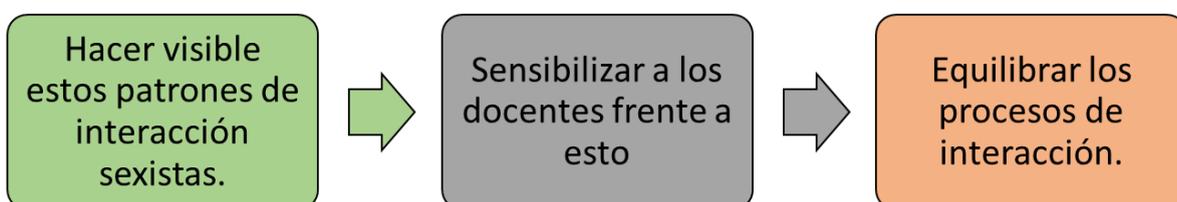


Figura 4. Acciones que permiten “eliminar sesgos de género” en las clases de ciencias naturales. Fuente. Elaboración propia.

De acuerdo con las acciones de la figura 4, por interacciones se entienden aquellos intercambios con al menos un turno verbal entre estudiantes y docente, que pueden ser:

- Pedagógicas: Centradas en el proceso de enseñanza, evaluar la contribución de un estudiante o hacer preguntas
- Instrucciones: Centradas en la gestión específica de las actividades, como ordenar a los estudiantes en grupo, dictar una guía.
- Administrativas: tomar asistencia, distribuir materiales.
- Conductuales: controlar, alentar y redireccionar el comportamiento.

Elemento 4. Trabajos de laboratorio con enfoque investigativo.

Este elemento se desarrolló, de acuerdo con la información entregada por Flores, Caballero y Moreira (2009), Baqueró y Majó (2013), Denegri (2005), Marcano, Colina, y Valencia, (2020) y, Marcano (2021). El **“trabajo de laboratorio con enfoque investigativo”** permite resolver problemas en el contexto del laboratorio. Puede abordarse desde una modalidad guiada hasta una abierta, dependiendo del grado de orientación que brinde el docente a los estudiantes. Para abordar este elemento, se puede seguir la metodología de la figura 5 y es importante ya que nos permite erradicar con las famosas “recetas de cocina” a la que se está acostumbrado.



Figura 5. Metodología para abordar el “trabajo de laboratorio con enfoque investigativo” en los estudiantes. Fuente. Elaboración propia.

- Situación problemática contextualizada: Se entrega un problema y el estudiante lo profundiza por medio de investigación teórica que permita entender y manejarlo.
- Investigación y propuesta metodológica: Estudiantes diseñan distintos protocolos, con variedad de materiales, técnicas u otros, además de establecer algunas hipótesis.
- Desarrollo de la propuesta: Estudiantes aplican el procedimiento metodológico. Docente guía el proceso en calidad de observador y mediador.
- Solucionar la problemática: Estudiantes concluyen en función de lo obtenido y comprueban la hipótesis.

Elemento 5. Permita el desarrollo de las habilidades del siglo XXI.

Este elemento se desarrolló, de acuerdo con la información entregada por Montt (2018), Garrigós y Valero (2012), Lozano (2021), Terradellas (2020), Marcano (2020a) y Marcano (2020b). El **“permitir el desarrollo de las habilidades del siglo XXI”** se refiere al tipo de aprendizajes que los estudiantes necesitan desarrollar para desenvolverse en este siglo, que permiten la formación de personas integrales, autónomas, capaces de diseñar proyectos de vida y transferir sus aprendizajes a diferentes contextos. A su vez, la enseñanza es holística, inclusiva, justa, pacífica y sustentable, lo que implica que debemos contar con un currículo basado en

competencias. La figura 6 sintetiza las habilidades asociadas a lo mencionado anteriormente.

Los métodos pedagógicos más efectivos (conocidos hasta ahora) para lograrlo serían:

- Aprendizaje basado en proyectos: consiste en plantear a los estudiantes un proyecto que sea percibido por ellos como ambicioso pero viable, que deben llevar a cabo en pequeños equipos. El proceso de enseñanza y aprendizaje se organiza entonces en función de las necesidades de aprendizaje de los equipos.
- Aprendizaje basado en problemas: Es una estrategia didáctica centrada en el aprendizaje, la investigación y la reflexión crítica para encontrar soluciones a un problema propuesto. Su principal objetivo es la adquisición de nuevos conocimientos para abordar un problema y soluciones para cada una de sus fases.
- Aprendizaje basado en retos: Se centra en situaciones vivenciales, en observarlas, reflexionar sobre ellas y actuar aplicando nuevas soluciones, dando respuesta a problemas reales vinculados a la práctica educativa, aportándoles vivencias concretas y activar o ampliar competencias necesarias para su formación, todo esto, partiendo de un reto.

Del mismo modo, también nos encontramos con otras metodologías emergentes como lo son: aprendizaje basado en el pensamiento crítico, aprendizaje basado en la gamificación (enseñanza a través del juego), aprendizaje basado en modelamiento de problemas reales, aprendizaje basado en STEM y aprendizaje basado en análisis de sistemas complejos.



Figura 6. Modelos que definen las habilidades del siglo XXI. Tomado de Montt (2018).

REFERENCIAS CONSULTADAS

- Arango, C., Porro, S. y Hugo, D. (2017). La situación de las mujeres en la profesión científica: opiniones de estudiantes y docentes. X Congreso Internacional sobre Investigación en Didáctica de las Ciencias. Enseñanza de las Ciencias, N.º EXTRAORDINARIO. 211-216.
- Borrero, R., Gamboa, M. y López, J. (2017). Metodología para la contextualización en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la didáctica de la química. Trabajo presentado en Convención Científica Internacional y Expoferia Las Tunas 2017, Universidad de las Tunas.
- Cantero, B. (2016). Inclusión del género en la enseñanza de las ciencias. Trabajo de tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona.

- Da Silva, J. (2020). A contextualização de conhecimentos prévios/tradicionais de alunos Quilombolas: o que dizem os professores de ciências? *Revista de Investigación Educativa de la Escuela de Graduados en Educación*, 15(1).
- Fernández, J., Gutiérrez, G. y Diago, L. (2017). Preconcepciones en el aula de ciencias en pleno siglo XXI: la tectónica y los procesos de formación de montañas en la Educación Secundaria española. *Revista de Investigación Educativa de la Escuela de Graduados en Educación*, 14(7).
- Flores, J., Caballero, M. y Moreira, M. (2009). El laboratorio en la enseñanza de las ciencias: Una visión integral en este complejo ambiente de aprendizaje. *Revista de Investigación*, 33(68).
- Gamboa, M. y Borrero, R. (2016). Influencia de la contextualización didáctica en la coherencia curricular del proceso enseñanza-aprendizaje de la Matemática. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 4(1).
- Garrigós, J. y Valero, M. (2012). Hablando sobre Aprendizaje Basado en Proyectos con Júlia. *Revista de docencia universitaria*, 10(3), pp. 125-151.
- Lozano-Ramírez, M. C. (2021). El aprendizaje basado en problemas en estudiantes de pregrado. *Tendencias Pedagógica* 37, pp. 90-103
- Marcano, K. (2020a). Estrategias didácticas para la enseñanza y aprendizaje de “Los elementos químicos y su información en la tabla periódica”. *Revista Educación las Américas*, vol. 10.
- Marcano, K. (2020b). Impacto de la Aplicación Kahoot en el proceso de enseñanza y aprendizaje de Física y Química de Educación Media. *Revista de Investigación*, 100(44), pp. 40-64.
- Marcano, K. (2021). Habilidades científicas en contextos de pandemia: Uso de la metodología indagatoria con enfoque de laboratorio investigativo en estudiantes de enseñanza básica. Ponencia presentada en el II Seminario Colaborativo On-Line: “Tendencias para repensar la educación de la era actual y los desafíos impuestos por la pandemia”, Santiago de Chile.
- Marcano, K., Colina, Y. y Valencia, S. (2020). Propuesta de trabajo con metodología indagatoria y enfoque de laboratorio investigativo. Departamento de Ciencias Naturales, trabajo no publicado.
- Montt, P. (2018). Las competencias para un mundo en constante cambio: Habilidades del siglo XXI. Consejo Nacional de Educación. Disponible en: https://www.cned.cl/sites/default/files/conferencia_armada_16-10-2018.pdf

- Ruíz, S. (2017). Didáctica de las ciencias desde la diversidad cultural y ambiental: aportes para un currículo contextualizado. *Góndola, Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias*, 13(2).
- Terradellas, M. (2020). Aprendizaje basado en retos y procesos co-creativos. Una oportunidad para abordar la diversidad familiar y los estereotipos de género en la formación inicial de maestros de educación infantil. *Ciencia, Técnica y Mainstreaming Social*, 4, pp. 49-59.
- Universidad de Chile (2019). Estudio afirma que docentes interactúan menos con las niñas en clases de matemáticas. Educación y género. Disponible en: <https://www.uchile.cl/noticias/160218/docentes-interactuan-menos-con-las-ninas-en-clases-de-matematicas>
- Zabal, G. (2015). Las preconcepciones de los estudiantes como estrategias de aprendizaje.



UMC
UNIVERSIDAD
MIGUEL DE CERVANTES
