

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN



INFORME DE INVESTIGACIÓN

**ESTILOS DE ENSEÑANZA Y DESARROLLO SOCIOCOGNITIVO EN LA
EDUCACIÓN MEDIA DE DE LA SUBREGIÓN DEL DEPARTAMENTO**

PERIODO:

FEBRERO 2011 - FEBRERO 2012

PRESENTA:

AMPARO HOLGUÍN HIGUITA

ADRIANA MARÍA ORTIZ RODAS

**MEDELLÍN
27 DE 2012**

TABLA DE CONTENIDO:

1. Resumen divulgativo

2. MARCO O REFERENTE CONCEPTUAL

2.1 Estilos de Enseñanza

2.2 Componente social / competencias sociales.

2.3 Componente cognitivo

2.4 La enseñanza

3. MARCO O REFERENTE METODOLÓGICO

3.1 Instrumentos de recolección de la información:

3.2 Muestra:

3.3 Validación de la consistencia de la recolección de la información. Pruebas de Consistencia de los Ítems (o preguntas) por Cuestionarios:

3.4 Resultados

3.5 Resumen de Resultados acorde a los Objetivos de la Investigación

3.6 Discusión de resultados y conclusiones

3.7 Recomendaciones:

3.8 Aspectos financieros



ESTILOS DE ENSEÑANZA Y DESARROLLO SOCIO COGNITIVO EN EDUCACIÓN MEDIA DE LA SUBREGIÓN DEL OCCIDENTE ANTIOQUEÑO

Amparo Holguín Higuera¹

Facultad de Educación, Universidad de Antioquia

INTRODUCCIÓN

El presente informe contiene los resultados de la Investigación “Estilos de enseñanza y desarrollo socio cognitivo”. Para hacerla efectiva se trazó como objetivo principal, el análisis de los estilos de enseñanza relacionados con el desarrollo socio cognitivo en población estudiantil (de 10º y 11º), pertenecientes a 7 municipios del occidente medio antioqueño. Esta investigación se apoyó en lo referido a lo social y a los estilos de enseñanza en dos recientes estudios llevados a cabo en la universidad de Antioquia, ambos en el año 2007: “Aprender a pensar lo social” y el de “Estilos de enseñanza (Primera etapa Facultad de Educación), en alianza con las Universidades, Sergio Arboleda de Bogotá y la UNAM de México. De ahí, las reiteradas citas (Rendón:2010)

Una vez conocidos los resultados de las investigaciones antes mencionadas, se pensó en lo relevante que sería llevarlo a las instituciones educativas que le preceden a la Educación Superior, en este caso con población estudiantil de los dos últimos grados de educación secundaria, pertenecientes otros contextos sociales y culturales, diferentes a la ciudad. Para esta investigación, como en la anterior se tuvo en cuenta los estilos de enseñanza o formas particulares de enseñar, pero relacionados con el desarrollo social y cognitivo a la vez, con población estudiantil de Educación Secundaria (10º y 11º).

Con presupuestos como los anteriores, se exponen a continuación los principales elementos conceptuales en la que se asienta la presente investigación, entre ellos los soportes teóricos referidos a los Estilos de enseñanza y al componente social, son tomados de las investigaciones anteriores, pero además se encontrarán los referidos a lo socio cognitivo y al nivel específico de Secundaria. Igualmente, algunos comentarios particulares de las localidades donde están las instituciones que en esta investigación participaron. Pero también, se hace referencia al método, los instrumentos, las técnicas empleadas y al análisis de la información, como también a los resultados arrojados.

1. Resumen divulgativo

El presente estudio da cuenta de aquellos Estilos de Enseñanza (prácticas o formas particulares de enseñar que pueden ser o no conscientes), con los cuales cada enseñante lleva a cabo su labor educativa, pero de manera especial en aquellos estilos de enseñanza orientados al desarrollo socio cognitivo de la población estudiantil a su cargo, en este caso, estudiantes de educación Media (decimo y once). De ahí, su correspondencia con el planteamiento del problema “ ¿De qué manera contribuyen los estilos de enseñanza al desarrollo socio cognitivo de estudiantes de Educación Media en 7 municipios de la subregión del occidente antioqueño?.

¹ Magister en Educación con énfasis en Educación Superior. holamp02@gmail.com. Proyecto financiado por el grupo de Investigación: Estudios educativos en Cognición- Infancia y Discurso. Facultad de Educación. Universidad de Antioquia

Para llevar a efecto esta investigación, se recurre al método mixto (cuantitativo y cualitativo) según instrumentos y técnicas de recolección de la información, como encuestas (con preguntas abiertas y cerradas para docentes y estudiantes) y entrevista focal para docentes. Desde lo cualitativo *describe* cualidades de los estilos y da cuenta de las percepciones que de los mismos, tienen estudiantes y docentes; *clasifica* las formas o estilos con los que se proyecta la enseñanza según manifestaciones de estudiantes y de los mismos. Es cuantitativa, ofrece puntajes y *compara* resultados entre áreas, entre las instituciones educativas, entre los municipios y desde luego, en la subregión. Para el suministro de la información, se contó con un total de **2.155** encuestas, de las cuales se analizaron **2.143**, distribuidas así: **Estudiantes** encuestados de décimo y once: **974**. **Docentes** participantes de la investigación: **97**. Entre ellos, 78 correspondieron a la entrevista focal. Para una muestra total de **2550** informantes claves (entre docentes y estudiantes), que participaron en esta investigación.

La aplicación de los instrumentos (encuesta y entrevistas) a estudiantes y docentes fue asumida directamente por las investigadoras (y acompañadas por estudiantes de educación, pertenecientes a esa seccional) que hicieron presencia en los 7 municipios, incluyendo algunos *corregimientos*: Anzá-Güintar, Buriticá-Tabacal, Giraldo-Manglar, Liborina-San Diego, Sopetrán- Santa Fe de Antioquia, San Jerónimo. **11 localidades** para **15 instituciones educativas** intervenidas. El estudio contempló además tres encuentros, todos ellos en la sede de la Universidad de Antioquia-Seccional occidente: *El primero*, para presentar el proyecto y la agenda de visitas a la institución educativa para la recolección de la información. *El segundo*, presentación de los resultados preliminares (a estos dos se convocaron Rectores y docentes delegados). *El tercero y último*, para la socialización y entrega de los resultados estadísticos por colegio. Acto al cual se convocaron Alcaldes-Secretarios de Educación-Rectores y docentes delegados para que en conjunto, se pensarán y estimarán la posibilidad de establecer alianzas entre colegios y municipios, para el diseño y desarrollo de una propuesta pedagógica, correspondiente a las demandas educativas de la subregión en lo que respecta a estilos o formas particulares de enseñanza, orientadas al desarrollo socio cognitivo de la población estudiantil, según los resultados de esta investigación.

Alcances

Los alcances de la investigación fueron alentadores, aunque pudieron ser mejores, si se hubiera contado con presupuesto adecuado, para la vinculación de aquellos docentes y estudiantes interesados en participar activamente en esta investigación. No obstante, entre los principales se puede citar:

-Haber participado a 15 colegios de la subregión en 11 localidades pertenecientes a 7 municipios, es para la Universidad y la Facultad de Educación un buen indicio de visualización en la Región desde la investigación.

-Dejar clarificado un Dx o punto de referencia para el diseño de propuestas pedagógicas que le permitan a la subregión, poner en el alto la calidad educativa de sus instituciones y estar en sintonía con las políticas que de mejora educativa tiene el gobierno departamental.

- En hora buena llega este proyecto a la subregión, como referente para la construcción del plan de mejoramiento de la educación en que está empeñada la subregión.

-Congregar por primera vez, representantes de autoridades educativas de los 7 municipios para dialogar sobre un mismo objeto, la calidad de la educación y las apuestas conjuntas para su mejora, a la luz de los resultados de esta investigación.

- La posibilidad de acceder a otra forma de concebir la enseñanza, otra perspectiva, otro reto. "La enseñanza como ayuda para aprender, como procesos de creación de zona de desarrollo Próximo y de asistencia a ellas". Allí donde el componente social, la interacción en el aula es condición para el aprendizaje.

2. MARCO O REFERENTE CONCEPTUAL

2.1 Estilos de Enseñanza. Hablar de estilos de enseñanza es hacer referencia a aquellos modos, formas, o maneras particulares y características de pensar el proceso educativo y de asumir el proceso de enseñanza aprendizaje en un contexto específico, que se manifiestan en actitudes, comportamientos, acciones, procedimientos y actividades que se ponen en juego en la praxis docente en función de aspectos como: ambiente de aula, relación, interacción, socialización y orientación de los estudiantes; organización, preparación o planificación de la actividad académica; presentación de la información, métodos de enseñanza, dirección, conducción y control del proceso de enseñanza aprendizaje, dirección de las tareas y también de la evaluación.

Al respecto, Pérez (1996) señala que ante un mismo comportamiento docente o ante una misma estrategia de enseñanza, los estudiantes pueden activar diferentes procesos cognitivos y afectivos, conducentes a aprendizajes diferentes. A este asunto también se suman los aportes de Shulman (1987), que plantea los efectos de las acciones del profesor sobre el aprendizaje del alumno y para ello sostiene la hipótesis de que, las diferencias entre los profesores en cuanto a la organización de la instrucción, los métodos y materiales que usan y la forma de interactuar con los alumnos, arrojan diferentes resultados sobre el modo en que éstos aprenden. Se estima que a través del estilo de enseñanza, se permean tanto las virtudes del ser humano como las habilidades intelectuales. En general, todas estas actuaciones son susceptibles de ser emuladas posteriormente por los aprendices.

Reflexiones como estas, conducen a que se rompa el esquema de que la educación tiene como función transmisión de información. Por el contrario la educación por estar inmersa en un mundo de relaciones, tiene como tarea combinar lo formativo y lo académico, por ser aspectos que se superponen, se complementan y se apoyan mutuamente para cumplir con la función educativa. Aquí la enseñanza es concebida *“actividad que implica el tratado conjunto de profesores y estudiantes, un ejercicio tanto de pensamiento como de acción por parte de todos los participantes. Los enseñantes aprenden y los alumnos enseñan”* (Wittrock, 1997: 20).

2.2 Componente social / competencias sociales. Cuando se hace referencia a lo social, saltan a la vista otros aspectos que lo consolidan en este caso, lo cognitivo, lo cultural y lo afectivo a la vez. Luego son aspectos que se trabajan de manera específica, pero reconociendo los componentes que los consolidan.

Cuando se hace referencia al aspecto social como competencia, esta es concebida de manera genérica, por ser común a todos los ejercicios, lo cual la instaura especie de base sin precedentes para el aprendizaje y para el posterior desempeño social de los individuos e interacción con el entorno social. Si bien se le puede considerar muy amplia o con un carácter global, es construida y desarrollada según las estructuras mentales de los individuos (lo que cada individuo trae dentro), y depende a su vez del desarrollo de los rasgos cognitivos, la capacidad de comprender de manera crítica, la observación, la voluntad de experimentación y la capacidad de tener criterio y tomar decisiones (Rendón, 2010).

Pese a esta consideración general del concepto, la Competencia social está muy ligada a la cultura en la medida en que permite al sujeto adoptar un repertorio de habilidades para ser ejercidas en situaciones diversas, bajo parámetros consensuados por la sociedad. Sin embargo, la persona que es catalogada como competente socialmente en un país oriental, puede no serlo en occidente. Así mismo, los criterios de evaluación de la Competencia social se modifican considerablemente según la cultura. En función de esto, una persona se entiende como competente si se encuentra en capacidad de transformar una situación o contexto social, empleando la información emocional que posee de manera activa. Ser competente socialmente debería ser el estado ideal, materializado en conductas de respeto, justicia, ecuanimidad, empatía, tolerancia, actitud de escucha frente al otro, entre otras.

En la competencia social entran en juego las acciones o actuaciones sociales y emocionales que se llevan a cabo con un determinado fin en concordancia con las demandas o exigencias del contexto, por ello, involucra diferentes elementos y recursos necesarios para poder alcanzar el fin propuesto; tiene un inicio y un final identificable, esto significa que no es estática, sino dinámica, además no constituye una condición implantada desde el nacimiento, sino que es gracias a la familia y a la escuela como se puede desplegar. Si bien esta mirada de la competencia social no es exclusiva de un modelo pedagógico, implica una combinación de algunos de ellos, como el desarrollista y el constructivista a los que se unen aportes de los enfoques cognitivo, humanista y sociocultural.

Sobre este asunto vale la pena aclarar, que existe otro antecedente conceptual sobre el cual se han desarrollado múltiples explicaciones e investigaciones, y es el de habilidades sociales o competencia social. Para que se dé una respuesta socialmente habilidosa se necesita un proceso de conductas encadenadas, pero las habilidades sociales se evidencian en situaciones específicas, por tanto, dependiendo de las características de la situación y de la dificultad de la misma se utilizarán unas u otras. Dado que la habilidad implica la posibilidad para realizar algo, esto determinó que por mucho tiempo se le concediera mayor importancia a la dimensión observable de las habilidades sociales. Las habilidades sociales por ser consecuencia del aprendizaje social pueden perderse en cualquier momento, ya sea por falta de uso, perturbaciones cognitivas, privación afectiva, o períodos de aislamiento, discriminación y falta de aceptación social como en el caso de las minorías étnicas.

Tal como se vienen exponiendo aunque de manera reducida, hacer referencia al aspecto social implica pensar en lo afectivo, lo cognitivo y lo cultural entre otros aspectos. Todos ellos en conjunto desempeñan un papel fundamental en la formación intelectual y personal del sujeto. Es entonces en este sentido, que el proyecto en cuestión aboga por una enseñanza basada en el desarrollo socio cognitivo.

2.3 Componente cognitivo. El término cognición o cognitivo (en latín), está referido a la capacidad mental, en este caso, bajo el horizonte de un enfoque sociocultural, toda vez que enseñanza y aprendizaje son el resultado de intercambios sociales que se dan en contextos socioculturales determinados, como es el aula de clase, la institución educativa o escenario propicio donde sus actores (enseñantes y aprendices) interactúan y en este intercambio de subjetividades, cambian también las formas de valoración mutua y de concebir el mundo. Esto es, pasar de un conocimiento cotidiano a un conocimiento más elaborado y con sentido, según el medio donde se desarrollan los sujetos que en el acto intervienen. En este sentido, la enseñanza desempeña un papel mediador, siempre que se apoya en ejemplos y experiencias propias de la cultura a la que pertenecen, lo cual imprime en los educandos, sensibilidad y pertinencia con su entorno y sus

semejantes, al tiempo que faculta para participar activamente en la formulación y resolución de problemas de su comunidad.

Bajo estos referentes, el aula es concebida como “esa comunidad de aprendizajes mutuos”, porque cuando se trata de humanos, el aprendizaje se torna interactivo y en esa dinámica, las personas aprenden unas de otras, más que de la información, de las formas o maneras como son interpretadas y lo más importante, de las actuaciones entre iguales y de quienes orquestan la actividad: Enseñantes (hombres y mujeres), con sus respectivos estilos.

En este sentido, se hace especial énfasis en la cognición situada, en la que el aprendizaje es un proceso de construcción social, mediado por la intersubjetividad, la confrontación y la colaboración reflexiva sobre la misma acción. Para los teóricos de la cognición situada, el conocimiento es situado porque es parte y producto de la actividad, del contexto y de la cultura donde se desarrolla y se utiliza ese conocimiento.

Cuando se hace referencia a las demandas de nuestro tiempo, hay algo que va más allá del desarrollo de conocimientos teóricos y técnicos. Son precisamente aquellas actuaciones de los sujetos en su relación con los otros y su medio, las que parecen ser invisibles ante el caos de un mundo cada vez más globalizado, pero que a pesar de ello se conservan como opciones que aun sirven de referentes para el entendimiento de la humanidad, entre ellas: “la equidad, la democracia y la sustentabilidad”. Todo esto resulta comprensible con la necesidad de superar las prácticas pedagógicas (o estilos de enseñanza), centradas en información fragmentada o inconexa. Poner el énfasis en el desarrollo de habilidades o capacidades, más que en la mera adquisición de información. Y, por desarrollar la sensibilidad social en los educandos, para que aprendan a leer de manera anticipada, las necesidades sociales de su entorno y las posibles formas de intervenirlas.

Desde estas consideraciones, Sagastegui Diana(2004), como otros, sostiene que todo proceso cognoscitivo ocurre a través de prácticas sociales ubicadas en un determinado contexto social y simbólico, en donde intervienen diferentes personas de manera directa e indirecta. “La cognición se realiza en actividades desarrolladas en contacto con otras personas y con mediaciones culturales que se comparten colectivamente”. En este sentido, los objetivos y prácticas escolares tienen como tarea, la contextualización de la actividad y del aprendizaje. La cognición situada hace especial hincapié en la capacidad de la actividad social para modelar la cognición y, es precisamente ese carácter situado de la cognición, lo que la hace impredecible. Porque “...la mayor capacidad de nuestra cognición viviente consiste en gran medida en plantear las cuestiones relevantes que van surgiendo en cada momento de nuestra vida. No son predefinidas sino enactuadas, se les hace emerger de un trasfondo y lo relevante es aquello que nuestro sentido común juzga como tal, siempre dentro de un contexto” Sagastegui Diana (2004).

En esta línea de pensamiento, cabe citar a PAZ, Hernán (2009), quien se refiere al aprendizaje situado o “anclado” como una serie de cambios en las formas de comprensión y participación de los sujetos mediante una actividad conjunta y en un contexto pertinente. Así entendido, el aula de clase es un espacio de interacción de ideas, representaciones y valores, en el que los participantes negocian los significados y construyen conscientemente el conocimiento.

Respecto a su origen, este autor cita a Streibel, por cuanto afirma que este concepto de situado toma forma en el escrito presentado por Brown J.;Collins, A. y Duguid (1988), por ser ellos quienes dieron a conocer que la actividad y las situaciones son integrales a la cognición y al aprender, además interpretan la naturaleza situacional del conocimiento, como un producto de la actividad, del contexto y de la cultura. Del aprendizaje situado se deriva muchas otras perspectivas, que en conjunto buscan legitimar la mezcla de lo cognitivo individual con la situación contextual, considerando al sujeto cognitivamente activo, mediante su integración al entorno sociocultural. Dentro de las características del aprendizaje situado según este autor están:

- Aprender es una experiencia social situada que se enriquece con la experiencia de otros, con recursos compartidos y con prácticas sociales comunes; en la cual el lenguaje juega un papel básico como herramienta mediadora.
- Se fundamenta en el concepto de que el conocimiento es contextual y situado, influenciado por la actividad, los agentes y elementos del entorno y la cultura en la cual se utiliza.
- La autenticidad de una práctica educativa está determinada por el grado de relevancia cultural de las actividades sociales, las prácticas compartidas en las que participan los estudiantes, así como el tipo y nivel de actividad social que estas promueven.
- En esta propuesta cognitiva es importante la mediación (Vigotsky afirma que el humano actúa sobre la realidad transformándola y transformándose a sí mismo, a través de unos instrumentos que denomina “mediadores”), El jalonamiento de los adultos, la negociación mutua de significados, la construcción conjunta de los saberes de conocimientos y las estrategias que promueven un aprendizaje colaborativo, cooperativo o recíproco.

. Entre los autores consultados sobre la Cognición situada, están: **Bárbara Rogoff** citada por Paz H. (2009), con investigaciones de más de 30 años. Su primer libro, *La naturaleza cultural del desarrollo humano*. La segunda obra, *Aprender juntos: Niños y adultos en una comunidad de la escuela* (niños de niños y adultos de los niños citada por. Todos aprenden). Ellos acuerdan en concebir el desarrollo cognitivo del niño inmerso en el contexto de las relaciones sociales, los instrumentos y las prácticas socioculturales. Definen el proceso de transmisión de las instrucciones y experiencias por parte de los adultos como una participación guiada. Los procesos psicológicos superiores, exclusivos de los humanos, solo pueden ser adquiridos, mediante la interacción con otros, a través de procesos intersíquicos, que solo más tarde el individuo podrá llevar a cabo de manera independiente.

Para Jean Lave y Etienne Wenger, **citados por** Paz H. (2009), el aprendizaje situado es un aspecto inseparable e integral de cualquier práctica social. Se refiere a la participación del aprendiz en una comunidad, en un contexto cultural, social, de relaciones, del cual se obtienen los saberes necesarios para transformar la comunidad y transformarse a sí mismo. Esta teoría está expuesta en su obra, *Comunidades de práctica*. Son grupos de personas que comparten una preocupación por un problema o un interés sobre un asunto en particular. Otra de sus obras, *Aprendizaje situado, participación periférica legítima*

Michael Cole (2003), psicólogo norteamericano y quien más ha dado a conocer las obras de Vigotsky, expresa su cercanía a la psicología cultural de su época en interacción con Luria, pero al mismo tiempo se preocupa por esclarecer el concepto de contexto; señala que las acciones concretas de cada ser humano, están enmarcadas en la cultura, en un contexto concreto. Lo específico de los procesos psicológicos humanos es que están mediados culturalmente, se han desarrollado históricamente y surgen a partir de la actividad práctica. Plantea que la evolución del término “cognición situada”, o la idea de concebir el aprendizaje como un producto de la actividad situada, nace de los aportes de Vigotsky. En esta línea de pensamiento, el aprendizaje es un proceso generado intencionalmente por el individuo, en el cual se internaliza el conocimiento externo, como resultado de la interacción entre la información procedente del medio y el sujeto; el alumno desempeña un rol activo en el proceso de construcción de conocimiento, es quien aprende, en la medida en que se involucra con otros en un proceso de construcción social.

Resulta importante encontrar que la mayoría de los estudiosos consultados sobre la cognición situada, tienen como referente principal a Vigotsky y a otros, como Luria y Leontiev. Es

precisamente desde estos referentes en los que se apoya buena parte del soporte conceptual de este proyecto, por su afinidad con lo socio cognitivo, objeto de este estudio. Como bien se puede estimar, estilos de enseñanza asociados al desarrollo social y cognitivo, Cognición situada, aprendizaje situado, enseñanza situada y demás..., están en íntima relación con la tarea docente: La formación del intelecto y de la persona en su contexto sociocultural, porque aula y escuela son porciones de misma sociedad.

Muy en sintonía con lo que se ha venido exponiendo, son también los aportes que se exponen a continuación y que tienen como asunto medular la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), asunto que enriquece la discusión ofrecen otra forma de concebir la enseñanza y con ello un posible conflicto con las anteriores nominaciones que hasta entonces se ha hecho de ella. Par empezar, se trae a este escenario otros estudiosos que se van a situar en la llamada Zona de Desarrollo Próximo, y cuyo tema central a tratar es la enseñanza.

2.4 La enseñanza, como esa actuación externa planificada y sistemática que es llevada a cabo por sujetos enseñantes, portadores de un legado social y cultural (lo que se enseñan) y que los otros han de aprender en un marco también social y cultural e histórico. En este sentido (desde una mirada constructivista), la enseñanza se concibe como una ayuda al proceso de aprender. Sólo ayuda en la construcción de significados y sentidos por parte del estudiante sobre lo que aprende, en tanto reconoce el papel protagónico del estudiante en la construcción de lo que aprende, sin este tipo de ayuda resulta improbable que el estudiante aprenda, Onrubia J. (1999). Pero este tipo de ayuda tiene una condición que la hace particular de cualquier ayuda y para eso este estudioso hace especial alusión a este tipo de ayuda y también al ajuste de la ayuda en los siguientes términos:

1. *“Si la ayuda ofrecida no «conecta» de alguna forma con los esquemas de conocimiento del alumno, si no es capaz de movilizarlos y activarlos, y a la vez forzar su reestructuración, no estará cumpliendo efectivamente con su cometido y para ello, resultan fundamentales, los esquemas de conocimiento de los alumnos en relación al contenido de aprendizaje de que se trate, y tomar como punto de partida los significados y los sentidos de los que, en relación a ese contenido, dispongan los alumnos”.*
2. *“Pero, al mismo tiempo, debe provocar desafíos y retos que hagan cuestionar esos significados y sentidos y fueren su modificación por parte del alumno, y asegurar que esa modificación se produce en la dirección deseada, es decir, que acerca la comprensión y la actuación del alumno a las intenciones educativas”.*

Sobre este asunto, se refiere Onrubia J. (1999²). en los siguientes términos: “Enseñar: crear Zona de Desarrollo Próximo e intervenir en ellas. Es desde aquí, que la enseñanza tienen nuevos retos, apostarle a lo que los estudiantes aún no han alcanzado en comprensión y también en actuación, ayudados desde luego, del apoyo emocional y de instrumentos intelectuales, de manera que puedan superar retos y exigencias, esto es, pasar de un estado de dependencia a otro de mayor autonomía.

3. MARCO O REFERENTE METODOLÓGICO

A continuación se detallan las especificaciones técnicas de los instrumentos analizados, la muestra y escalas utilizadas para el análisis, con el objeto de describir los referentes metodológicos que soportan la investigación.

3.1 Instrumentos de recolección de la información:

Para efectos de la construcción de los instrumentos de medición se realizó la revisión y consolidación de las preguntas con mayores frecuencias relativas para el instrumento aplicado en la investigación: Estilos de Enseñanza en la Universidad de Antioquia (Primera Fase, Facultad de Educación). Se seleccionaron aspectos concordantes con el objetivo de ésta investigación y se rediseñaron las preguntas de cada uno de los 4 cuestionarios.

Las preguntas cerradas realizadas en cada cuestionario, se presentan en la sección de resultados en forma comparativa entre lo cuestionado a estudiantes y docentes.

Las preguntas abiertas que se realizaron sobre la competencia sociocognitiva fueron, **para estudiantes:**

1. Escriba una experiencia en la que haya tenido que trabajar con quienes no considera sus amigos
2. Qué ayuda recibe de sus docentes o compañeros de grupo, cuando le va mal en alguna materia?
3. Cuáles son las actividades que más ha disfrutado en esta institución educativa? Explique el por qué
4. Qué es lo que más valora de sus compañeros o compañeras del grupo en el cual se encuentra?
5. Qué ha aprendido en este colegio, que le permita tener mejores relaciones con sus compañeros o compañeras, con su familia y demás miembros de su comunidad?

Para Docentes:

1. De un ejemplo de clase, en cuya actividad hayan trabajado estudiantes que no son amigos
2. Qué tipo de ayuda brinda a quienes van mal en el estudio?
3. Narre una experiencia gratificante de esta institución educativa
4. Qué es lo que más valoras de tus compañeros o compañeras docentes de esta institución educativa?
5. Qué ha aprendido de su experiencia docente, que le permita tener mejores relaciones con sus estudiantes, familia y demás miembros de su comunidad?

3.2 Muestra:

La muestra en la investigación no fue controlada, porque no se estimaron totales de estudiantes y docentes específicos en cada institución participante. Sin embargo, tras la tabulación de la información, se eliminaron encuestas con datos faltantes obteniendo la siguiente cantidad de registros, que fueron significativos para el análisis con un nivel de confianza estadística del 95%:

-Cuestionarios de Estilos: Estudiantes: 979 encuestas y Docentes: 98 encuestas.

-Cuestionarios de Competencia Sociocognitiva: Estudiantes: 979 encuestas y Docentes: 98

Para un total general de 2.155 encuestas que al depurar los registros con 4 o más categorías de respuestas faltantes en alguno de los cuestionarios (que no marcaron X en cuestionamiento), sólo fue necesario eliminar 10 encuestas de estudiantes (5 de estilos y 5 de competencia sociocognitiva) y 2 de docentes (una en estilos y otra en Comp. Sociocognitiva).

3.3 Validación de la consistencia de la recolección de la información. Pruebas de Consistencia de los Ítems (o preguntas) por Cuestionarios:

Alfa de Cronbach:

Al analizar la información de los **974** estudiantes y los **97** docentes que respondieron tanto los cuestionarios de Estilos de Enseñanza como el de Competencia sociocognitiva, se obtienen los siguientes estimados del Alfa de Cronbach:

Respuestas de:	Alfa de Cronbach	
	Cuestionario Estilos	Cuestionario Competencia Socioemocional
Estudiantes	0,8234	0,8272
Docentes	0,8156	0,8339

Los indicadores obtenidos son todos levemente superiores al 80% lo cual sugiere que el instrumento de medición estuvo bien diseñado y permite obtener resultados significativos en la investigación. La variabilidad restante en cada caso (del 19%, 18% o 17%), la pueden estar causando aquellas preguntas que tuvieron concentraciones de respuesta hacia "Algunas veces" dado que tal criterio, al ser intermedio, no aporta considerablemente a la tendencia hacia la afirmación o negación de cada uno de los cuestionamientos.

El indicador Alfa de Cronbach es considerado estadísticamente alto en la medida en que más se acerque al 100%, por tanto, los resultados obtenidos en la encuesta aplicada si permiten obtener conclusiones significativas para las comparaciones entre criterios de docentes y estudiantes y comparaciones por variables como grados, géneros, asignaturas, municipios, etc.

A continuación se presenta la estimación del indicador alpha de para cada uno de los ítems y para el caso de las preguntas cuestionadas en forma negativa los puntajes de las categorías: Pocas Veces y Nunca fueron invertidos.

```
> cronbach(EE)
$Alpha
[1] 0.8232944

$N
[1] 974

> item.total(EE)
  Variable Item.Total Alpha.Without  N
1         i1  0.4808010      0.8127710 974
2         i2  0.4570390      0.8139820 974
3         i3  0.4608486      0.8132182 974
4         i4  0.1942419      0.8245112 974
5         i5  0.3089304      0.8198545 974
6         i6  0.6185744      0.8066381 974
7         i7  0.2911067      0.8200363 974
8         i8  0.4553335      0.8134771 974
9         i9  0.4531039      0.8138505 974
10        i10 0.4951447      0.8110374 974
11        i11 0.4506253      0.8135914 974
12        i12 0.6185744      0.8066381 974
13        i13 0.2721611      0.8210216 974
14        i14 0.1380837      0.8280061 974
15        i15 0.2588134      0.8212771 974
16        i16 0.4951447      0.8110374 974
17        i17 0.3731059      0.8166740 974
18        i18 0.3165690      0.8189485 974
19        i19 0.4808010      0.8127710 974
20        i20 0.4025872      0.8152933 974
21        i21 0.2308233      0.8238328 974
22        i22 0.4310239      0.8141419 974
23        i23 0.1840425      0.8260467 974
24        i24 0.1762224      0.8269072 974
```

```
> cronbach(ED)
$Alpha
[1] 0.8271531

$N
[1] 97

> item.total(ED)
  Variable Item.Total Alpha.Without  N
1         p1  0.4512847      0.8200811 97
2         p2  0.3234106      0.8229259 97
3         p3  0.5031628      0.8170117 97
4         p4  0.4252339      0.8204104 97
5         p5  0.2944262      0.8274718 97
6         p6  0.4126067      0.8192631 97
7         p7  0.2377264      0.8288971 97
8         p8  0.3327585      0.8225355 97
9         p9  0.5031628      0.8170117 97
10        p10 0.2693581      0.8264824 97
11        p11 0.3234106      0.8229259 97
12        p12 0.4274117      0.8193366 97
13        p13 0.3289345      0.8231888 97
14        p14 0.4512847      0.8200811 97
15        p15 0.4274117      0.8193366 97
16        p16 0.4730823      0.8181895 97
17        p17 0.4072554      0.8201091 97
18        p18 0.4072554      0.8201091 97
19        p19 0.4156179      0.8195683 97
20        p20 0.5191457      0.8164825 97
21        p21 0.4055424      0.8200114 97
22        p22 0.3642292      0.8212041 97
23        p23 0.2957782      0.8238550 97
24        p24 0.4587951      0.8168143 97
```

```
> cronbach(SE)
$Alpha
[1] 0.8156254

$N
[1] 974

> item.total(SE)
  Variable Item.Total Alpha.Without  N
1         s1  0.4011079      0.8068156 974
2         s2  0.5585263      0.7962723 974
3         s3  0.4184863      0.8057314 974
4         s4  0.3293623      0.8128256 974
5         s5  0.3345728      0.8116874 974
6         s6  0.6044526      0.7947656 974
7         s7  0.6044526      0.7947656 974
8         s8  0.3020159      0.8123131 974
9         s9  0.6044526      0.7947656 974
10        s10 0.4230133      0.8054896 974
11        s11 0.2855471      0.8164758 974
12        s12 0.3982182      0.8069673 974
13        s13 0.3252469      0.8121466 974
14        s14 0.5585263      0.7962723 974
15        s15 0.2933712      0.8127078 974
16        s16 0.3747554      0.8090103 974
```

```
> cronbach(SD)
$Alpha
[1] 0.8339396

$N
[1] 97

> item.total(SD)
  Variable Item.Total Alpha.Without  N
1         sp1 0.5667328      0.8197560 97
2         sp2 0.5667328      0.8197560 97
3         sp3 0.6516026      0.8153370 97
4         sp4 0.4009131      0.8307020 97
5         sp5 0.6516026      0.8153370 97
6         sp6 0.5603844      0.8197578 97
7         sp7 0.3443481      0.8301571 97
8         sp8 0.3035916      0.8472345 97
9         sp9 0.3858940      0.8285552 97
10        sp10 0.5016265      0.8222063 97
11        sp11 0.4636800      0.8269667 97
12        sp12 0.5866130      0.8180947 97
13        sp13 0.2804213      0.8325335 97
14        sp14 0.4631924      0.8240913 97
15        sp15 0.4698830      0.8239996 97
16        sp16 0.4807896      0.8227579 97
```

3.4 Resultados

En éste aparte del informe, se presentan los resultados cuali-cuantitativos del análisis estructurándolos según los siguientes apartes:

1. Análisis de Frecuencias de respuesta a los cuestionarios.

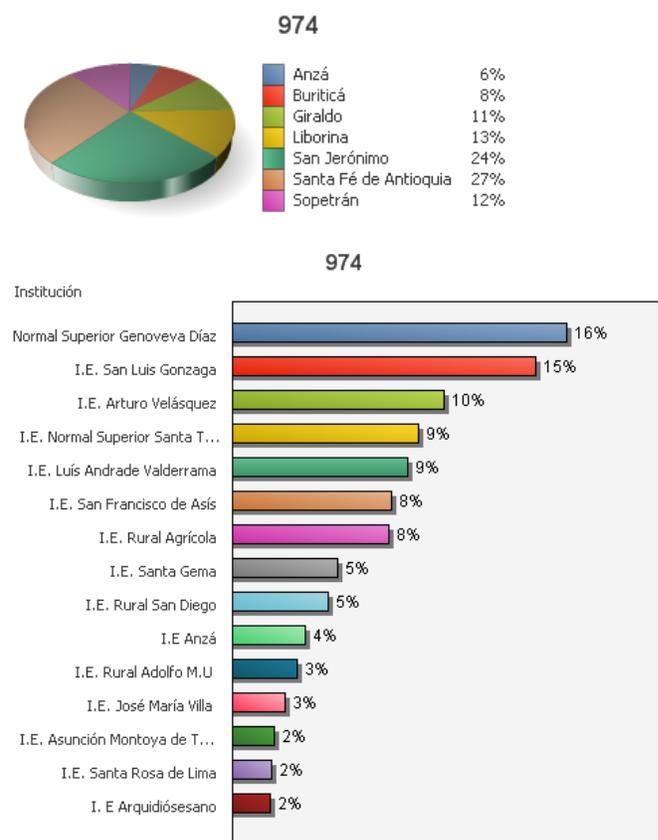
- 1.1 Gráficos de variables demográficas
- 1.2 Cuestionario de Estilos de Enseñanza
- 1.3 Cuestionario de Competencia Sociocognitiva

- 2. Resumen de Resultados acorde a los Objetivos de la Investigación.
 - Análisis de Correlaciones y relaciones de Items y pruebas estadísticas para observar diferencias y similitudes por municipios.

1. Análisis de Frecuencias de respuesta a los cuestionarios

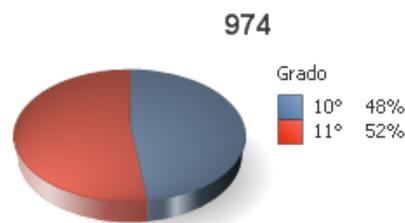
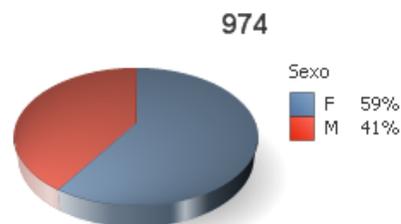
1.1 Gráficos de variables demográficas:

Datos de Estudiantes:



* Poco más de la mitad de las encuestas de los estudiantes corresponden a los municipios de Santa Fé de Antioquia y San Jerónimo, básicamente a causa del tamaño de las instituciones: Normal Superior Genoveva Díaz y la Institución

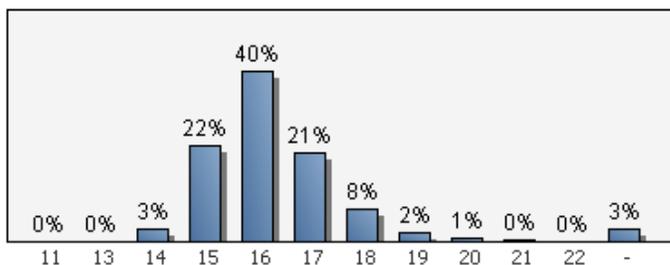
* Por la baja representatividad de la muestra en las últimas 6 instituciones mostradas en este gráfico, no deben darse resultados por Instituciones, sino comparaciones por municipios, para así evitar sesgos muestrales en las conclusiones de la investigación.



Es mayor la cantidad de estudiantes mujeres encuestadas (571) que la cantidad de hombres (394), sin embargo, ambas muestras son suficientes para obtener comparaciones que puedan ser estadísticamente significativas en la investigación.

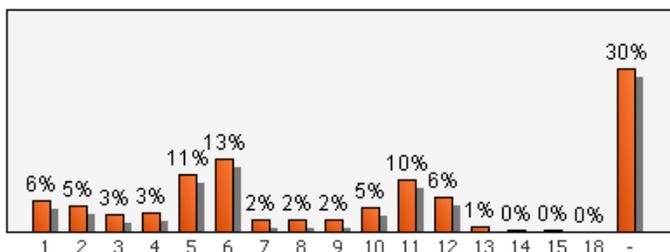
Por grados no existen diferencias considerables entre los estudiantes encuestados de 10° y 11°, por tanto las comparaciones y resultados comparativos entre ambos niveles educativos son posibles.

Edades de Estudiantes



* La distribución de las edades es acorde al comportamiento general de las edades de los estudiantes de 10° y 11° que en su mayoría tienen entre 15 y 17 años. Las demás edades pueden considerarse datos extremos.

Tiempo de permanencia en la institución



* Esta variable podría ser no significativa para la obtención de resultados porque el 30% de todos los estudiantes no indicaron cuánto tiempo llevan en la institución en la cual estudian.

Información de Docentes:

97



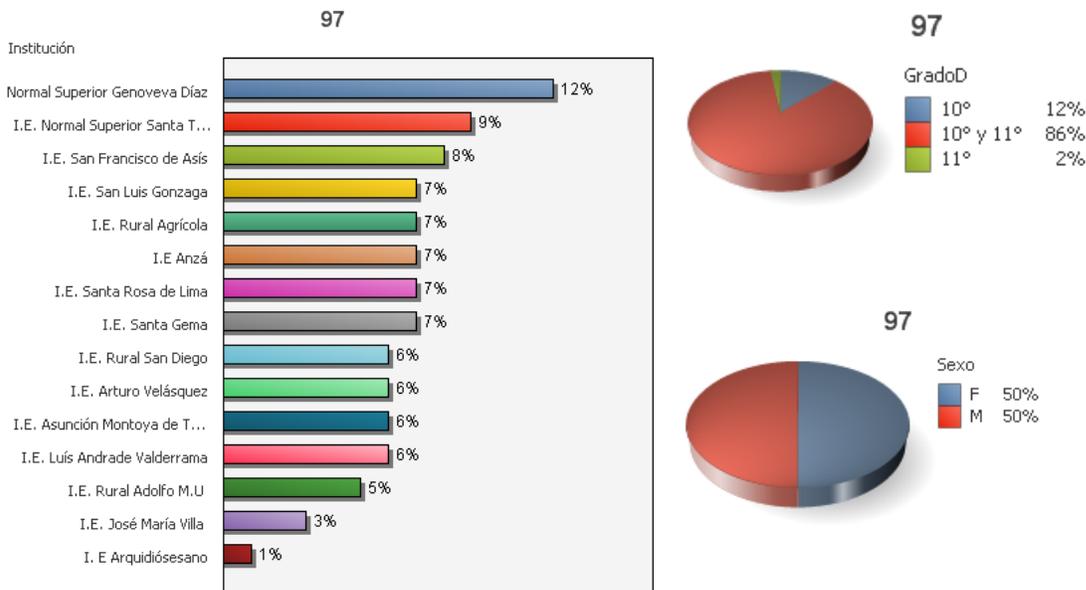
Anzá	13%
Buriticá	12%
Giraldo	13%
Liborina	14%
San Jerónimo	20%
Santa Fé de Antioquia	14%
Sopetrán	12%

La distribución de los docentes encuestados es similar en todos los municipios, excepto por una leve mayor muestra en San Jerónimo y específicamente en la Normal Superior Genoveva Díaz.

Para los resultados de las respuestas individuales de los docentes, no serían significativas las conclusiones de las últimas 2 instituciones educativas mostradas en el gráfico de instituciones, porque se necesitarían más encuestas para poder comparar percepciones.

Por grados, En su mayoría los docentes enseñan tanto en 10° como en 11° (83 de ellos), por tanto hacer comparaciones por grados implicaría que no sería considerable mostrar sólo los que enseñan en un grado o en otro y si se compararan los criterios de los 95 que a total enseñan en 10° versus los 85 que están en 11°, se estaría duplicando la mayoría de la información.

Por tanto, esta variable no debe ser clasificatoria para la obtención de los resultados.



1.2 Cuestionario de Estilos de Enseñanza:

Observación sobre la escala de los gráficos:

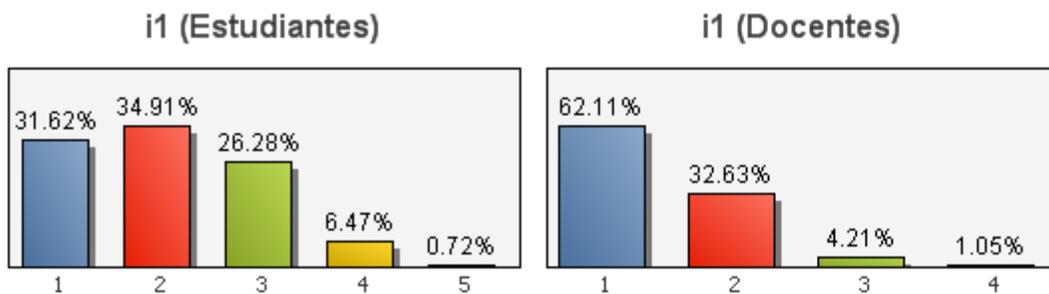
Para este análisis se utiliza una escala de 1 a 5 en el mismo orden en como fueron llenadas las encuestas:

1 corresponde a Siempre, 2 Muchas Veces, 3 Algunas veces, 4 Pocas veces y 5 Nunca

A continuación se presentan las frecuencias de respuestas relativas a cada pregunta de los cuestionarios, haciendo una comparación entre el comportamiento de las categorías de estudiantes y docentes. No se presentan valores absolutos porque las diferencias en los totales de muestra de estudiantes y docentes no son comparables, pero en términos porcentuales si es posible evaluar y realizar comparaciones.

i1: Sus docentes se relacionan fácilmente con sus estudiantes en la institución

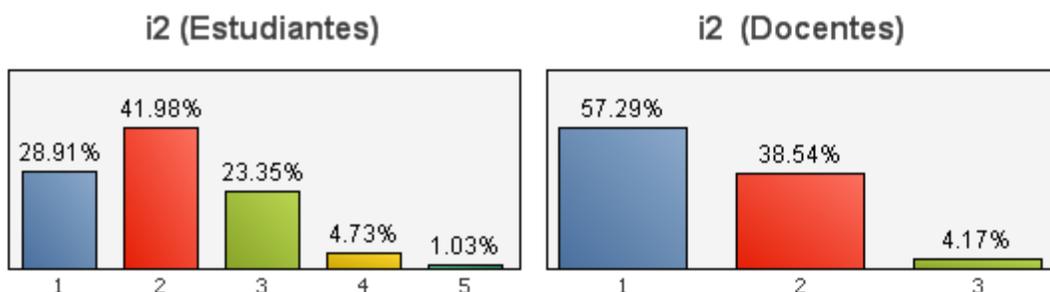
- Maneja una relación de cercanía con sus estudiantes en la institución



Mientras poco más del 30% de los estudiantes afirman que sus docentes no se relacionan fácilmente con los estudiantes porque algunas, pocas veces o nunca lo hacen, sólo un 5% de los docentes reconocen que tienen dificultades para relacionarse con ellos.

Es necesario evaluar cómo generar estrategias para facilitar relaciones de cercanía entre docentes y estudiantes porque aún la percepción al respecto entre ambos no es del todo coincidente.

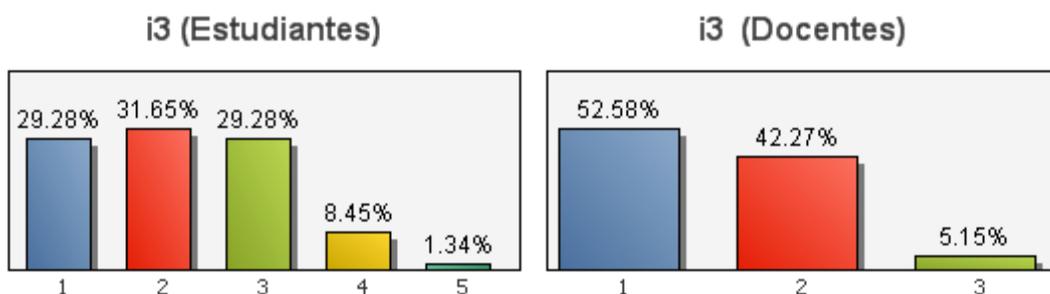
i2: Los docentes promueven el dialogo entre estudiantes con los temas tratados en clase
 - Promueve el dialogo con sus estudiantes mediante los temas de clase



Casi el 30% de los estudiantes afirman que sus docentes no promueven el dialogo en el aula de clase, mientras que sólo un 4% de los docentes reconocen que ellos es cierto.

Por qué es tan diferente la percepción de los docentes de la de los estudiantes? Todavía el estilo de enseñanza en las instituciones de la subregión occidente del departamento es de corte magistral y los profesores no admiten que el dialogo es una herramienta indispensable y necesaria en la adquisición del conocimiento, porque en realidad no lo promueven?

i3: Sus inquietudes son atendidas oportunamente por los docentes
 - Atiende las inquietudes de sus estudiantes oportunamente

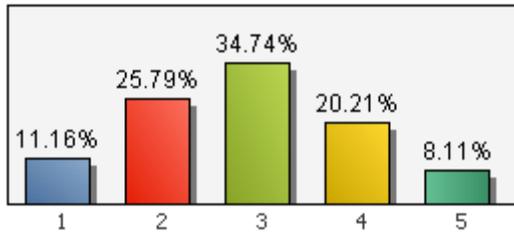


Casi un 40% de los estudiantes indican que sus docentes no atienden oportunamente sus inquietudes y el 95% de los docentes consideran hacerlo siempre o muchas veces, cuando en realidad no es cierto.

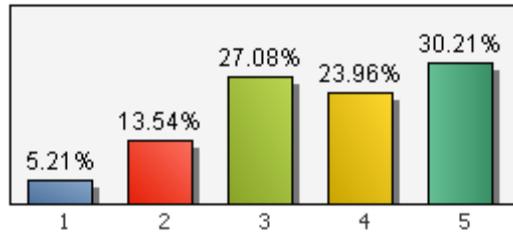
Cuál es la percepción que debería trabajarse, la de los docentes para que estén más atentos a lo que necesitan resolver sus estudiantes? O la de los estudiantes para que no subvaloren el trabajo que hacen sus docentes cuando responden sus inquietudes?

i4: Me solicitan repetir los temas tal cual fueron enseñados en clase
 - Pide a sus estudiantes que repitan los temas tal cual fueron enseñados en clase

i4 (Estudiantes)



i4 (Docentes)



Menos de un 20% de los docentes admiten solicitar siempre o muchas veces la repetición de los temas de clase, pero 37% de los alumnos consideran que sus docentes siempre o muchas veces lo hacen y otro 35% de los estudiantes afirma que esto ocurre algunas veces.

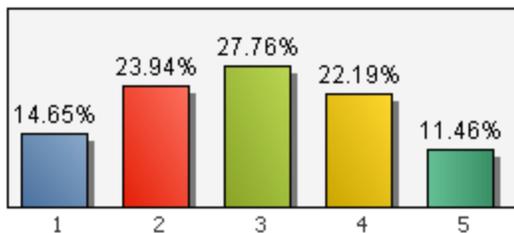
Por qué la diferencia tan grande entre las percepciones de ambos? Por qué si un 30% de los docentes afirman que nunca solicitan la repetición de los temas sólo un 8% de los estudiantes creen que ello nunca ocurre?

El estilo de enseñanza que maneja en la subregión aún da cabida a la repetición de los temas vistos en clase y aunque los docentes creen que ello ha comenzado a cambiar, los estudiantes aún no notan considerablemente el cambio?

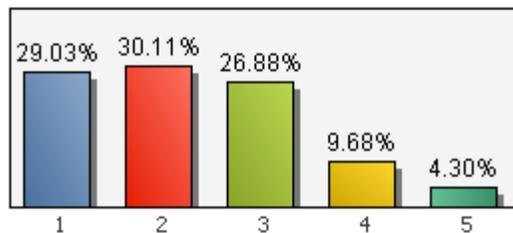
i5: Pregunto a los docentes sobre la importancia que tiene para mi vida, lo que aprendo en el colegio

- **Considera que la tarea del estudiante es preguntar sobre la importancia de lo que se aprende**

i5 (Estudiantes)



i5 (Docentes)



En esta pregunta no son claras las respuestas de los estudiantes porque aunque la mayoría de ellos se concentra en las respuestas imparciales: muchas veces o algunas veces o pocas veces; pero por el contrario, casi el 60% de los docentes piensa que los estudiantes siempre o en casi todas las oportunidades deberían preguntar sobre la importancia de lo que se aprende en el colegio (importancia para la vida).

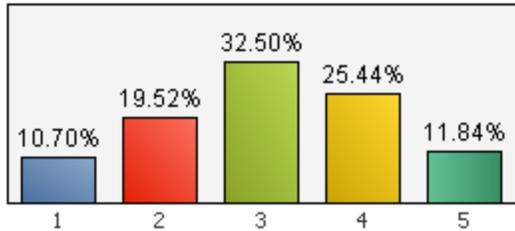
Según esto entonces, es necesario buscar una mayor cercanía entre los conocimientos que se enseñan en el aula y su real aplicación en situaciones cotidianas, para que no sólo en términos de orientación profesional, los estudiantes sientan que pueden preguntar qué tan útiles son los conocimientos teóricos en la vida real.

i6: Considero que cuando evalúan, los temas enseñados ya no se vuelven a estudiar

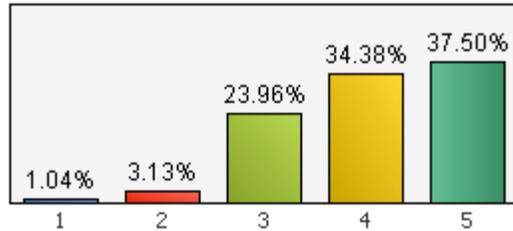
- **Exige que la información sea aprendida, tal cual está en los textos.**

Aunque en términos generales los docentes tienden a no evaluar literalmente la información como está en los textos, los estudiantes creen que algunas veces la información que aprenden no se utiliza más después de la evaluación, entonces, es necesario que en las instituciones educativas evaluadas, los docentes generen estrategias para darle mayor continuidad a los temas de trabajo en el aula, de forma que los estudiantes no creen que “algunas veces se estudia para el examen, pero para nada más”

i6 (Estudiantes)



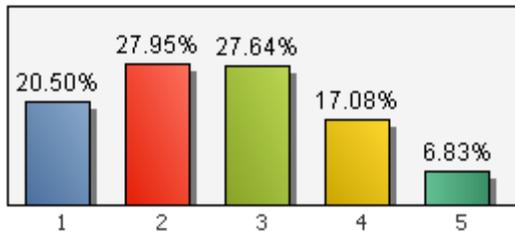
i6 (Docentes)



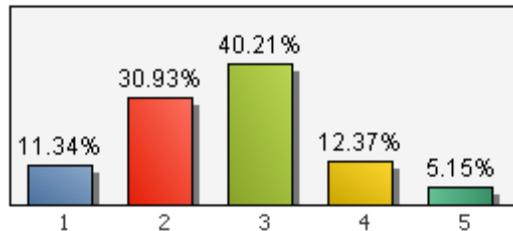
i7: Los docentes valoran más el resultado del examen o evaluación, que lo que ha trabajado el estudiante durante el periodo

- Valora más el resultado del trabajo individual de sus estudiantes que el que hacen en grupo

i7 (Estudiantes)



i7 (Docentes)

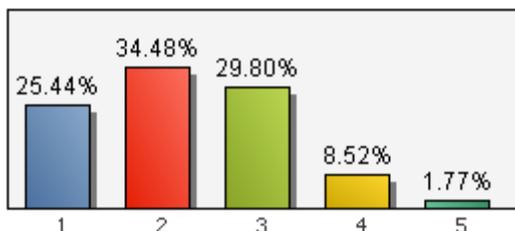


Notable concentración de respuestas hacia muchas veces o algunas veces, tanto entre estudiantes como en docentes. Esto implica que el estilo de enseñanza en la subregión, se enfoca más hacia el resultado individual final de cada alumno que hacia el aprendizaje que puede construir a lo largo del tiempo y/o con sus compañeros.

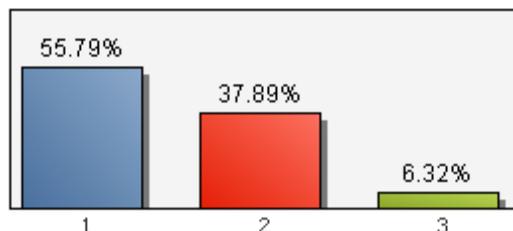
i8: Se siente motivado o motivada para participar activamente durante la clase

- Considera la participación activa de los estudiantes en clase, como una de sus metas prioritarias de enseñanza

i8 (Estudiantes)



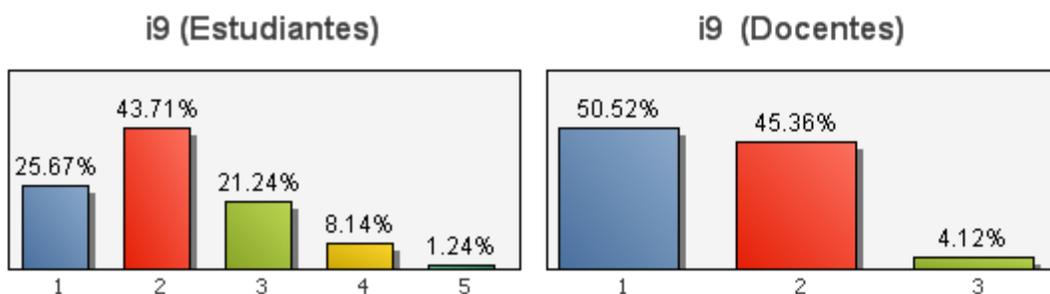
i8 (Docentes)



Para los docentes siempre es una meta que sus estudiantes participen en clase y aunque el 60% de ellos se sienten motivados a hacerlo activamente, es reto para los docentes lograr que el restante 40% de los estudiantes que algunas veces participan o nunca o pocas veces lo hace, realmente encuentren un espacio significativo para el aprendizaje cuando den sus apreciaciones en clase.

i9: Los docentes relacionan los aportes que los estudiantes hace en clase, con lo temas que están enseñando

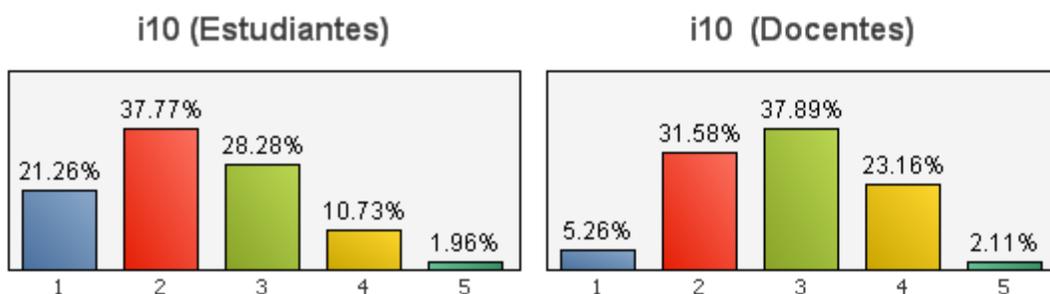
- Establece relaciones entre los conocimientos previos de sus estudiantes, con el tema de estudio



Son coherentes las respuestas de ambos actores educativos. Los estudiantes sienten que sus docentes relacionan sus aportes con los temas enseñados y todos los docentes creen que ello es primordial para su estilo de enseñanza.

i10: Los docentes emplean todo el tiempo de la clase hablando sobre el tema que enseñan

- Centra la mayor parte de su enseñanza en la exposición de la materia



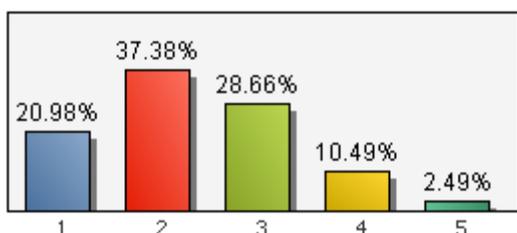
Son coherentes las respuestas de estudiantes y docentes, ambos consideran que muchas o algunas veces los docentes se centran en exponer la materia hablando todo el tiempo de los temas puntuales que enseñan.

Las respuestas de esta pregunta llevan a pensar en que aún el estilo de enseñanza expositivo es característico de la subregión del occidente del departamento.

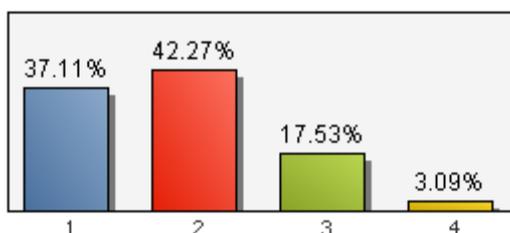
i11: Los docentes nos ayudan según las diferencias de cómo nos expresamos o aprendemos

- Evalúa procesos según los ritmos de aprendizaje

i11(Estudiantes)



i11 (Docentes)

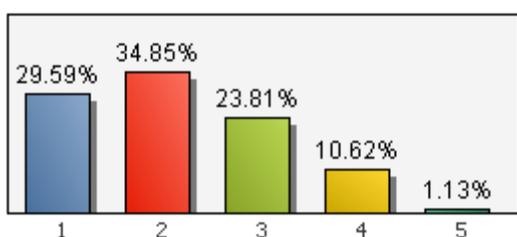


Tanto estudiantes como docentes creen que muchas veces el aprendizaje y su evaluación debe admitir diferencias en el ritmo de aprendizaje de cada alumno.

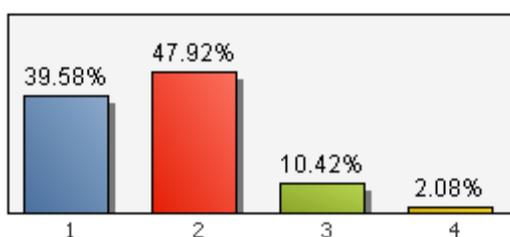
i12: Me siento motivado o motivada por los docentes para aprender en grupo

- Incentiva el aprendizaje en grupo y con acompañamiento docente

i12 (Estudiantes)



i12 (Docentes)

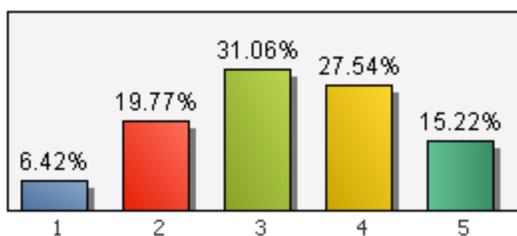


Aunque en mayor proporción tanto estudiantes como docentes incentivan el aprendizaje grupal y es efectivo porque los alumnos se motivan ante las actividades de grupo, aún 15% de los docentes algunas o pocas veces generan espacios de enseñanza-aprendizaje grupales y el 35% de los estudiantes no se sienten motivados hacia él.

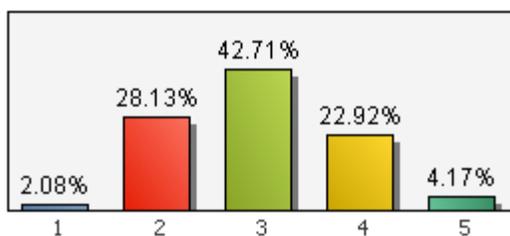
i13: En el aula de clase los docentes nos piden que contestemos de manera rápidas a sus preguntas

- Exige de sus estudiantes respuestas rápidas a sus interrogantes

i13 (Estudiantes)



i13 (Docentes)



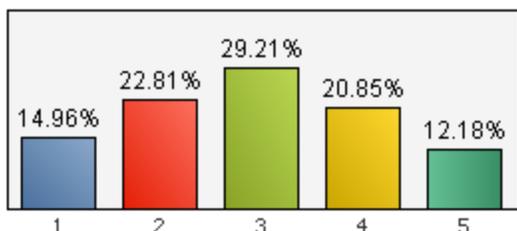
Son concordantes las percepciones de estudiantes y docentes en ésta pregunta y se centran hacia respuestas intermedias: Algunas veces los docentes tienden a exigir respuestas rápidas a sus estudiantes, sin embargo, es curioso que sea mayor el porcentaje de estudiantes que afirman que sus docentes nunca les piden que respondan rápidamente a sus interrogantes, frente al porcentaje de los docentes que afirman hacerlo. Tal percepción de los estudiantes lleva a pensar que en las

instituciones del Occidente antioqueño, en realidad los procesos de enseñanza-aprendizaje se construyen con el tiempo y no sólo dependen de respuestas a preguntas rápidas y específicas.

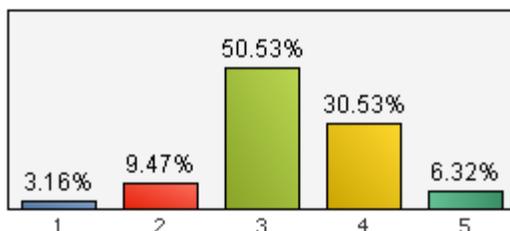
i14: Las equivocaciones que cometemos son consideradas como falta de atención

- **Considera las equivocaciones de los estudiantes como falta de atención**

i14 (Estudiantes)



i14 (Docentes)



En esta pregunta son altos los porcentajes de respuesta de los estudiantes en Siempre y Muchas veces, en comparación a los porcentajes de respuesta de los docentes en éstas mismas categorías, implicando que aunque un 13% de los docentes creen que las equivocaciones de sus alumnos son siempre o casi siempre faltas de atención, más estudiantes cree que ello es cierto, el 38%

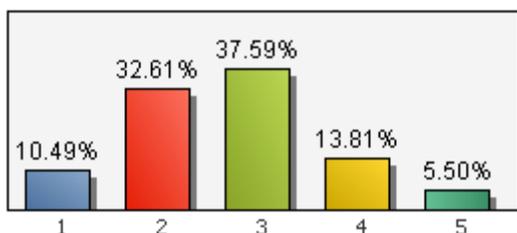
De este comportamiento pueden sacarse 2 preguntas para considerar:

- Cómo en el aula de clase se podrían convertir las equivocaciones de los estudiantes en espacios de aprendizaje?
- Por qué si un alto % de estudiante reconoce que sus equivocaciones son faltas de atención, éstas se presentan y continuarán presentándose? Ante ello qué pueden hacer los docentes?

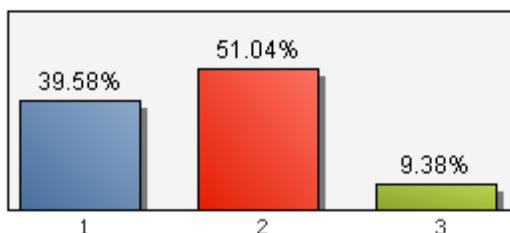
i15: Durante la enseñanza establecen relaciones entre lo que enseñan y el medio en que viven los estudiantes

- **Durante la enseñanza establece relaciones entre los contenidos y el medio en que viven los estudiantes**

i15 (Estudiantes)



i15 (Docentes)

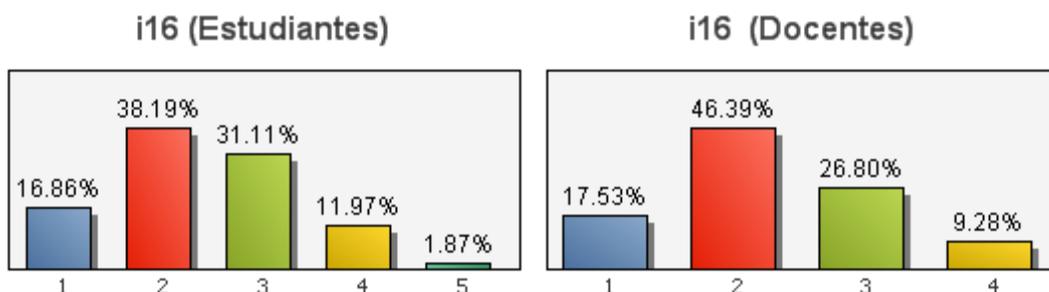


El 90% de los docentes creen que siempre o casi siempre establecen relaciones entre lo que enseñan y el medio en que viven los estudiantes, pero el hecho de que casi el 60% de los estudiantes crea que sólo algunas o pocas veces o nunca ello ocurra, afirma que lo que dicen los docentes no es cierto.

Este resultado es coherente con lo observado en la pregunta 5 y puede concluirse que es necesario que existan mayores relaciones entre los contenidos de enseñanza-aprendizaje que se tratan en las aulas de las instituciones encuestadas y la realidad del contexto en el que se mueven los estudiantes.

i16: Los docentes tienden a ser estrictos durante la clase

- **Tiende a ser estricto en su forma de actuar en clase**

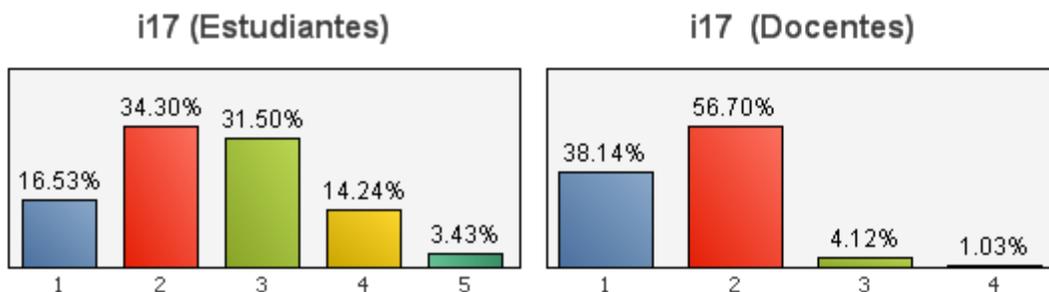


- Ser estricto en clase implica que los estudiantes perciban en los docentes una figura de autoridad?
- Qué tanto facilita la enseñanza aprendizaje la figura del docente estricto en el aula de clase?

En esta pregunta las concentraciones de respuesta son casi iguales entre docentes y estudiantes. La mayoría de ellos consideran que la actitud de los docentes en el aula muchas veces debe ser estricta.

i17: Los docentes promueven la aplicación de lo aprendido en el aula, a las necesidades de la vida cotidiana

- **Estimula la aplicación de lo aprendido en el aula, a las necesidades de la vida cotidiana**

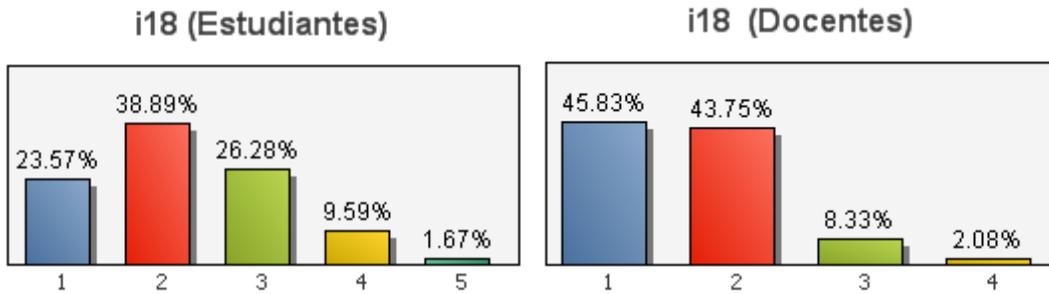


En éste ítem similar a lo observado en las preguntas 5 y 15 se nota cómo aunque la mayoría de los profesores afirman que siempre o casi siempre buscan aplicar a la vida cotidiana lo que los estudiantes aprenden, en realidad la mitad de los estudiantes piensan que ello sólo ocurre algunas o pocas veces o nunca.

En cuanto a estos ítems es necesario fortalecer las competencias de estilos de enseñanza de los docentes de la región del occidente del departamento.

i18: Como estudiante, confío en lo que exponen mis compañeros o compañeras sobre un tema en el aula de clase

- Tiene en cuenta las inquietudes de sus estudiantes, para el desarrollo de los temas en clase



Las 2 preguntas hechas en este ítem no son equivalentes, por tanto no son comparables los criterios entre docentes y estudiantes.

Pero de los gráficos se concluye lo siguiente: sólo menos del 12% de los estudiantes no confían en la información que sus compañeros exponen en el aula de clase, sino que dependen de la verdad que pueden proporcionarles los docentes.

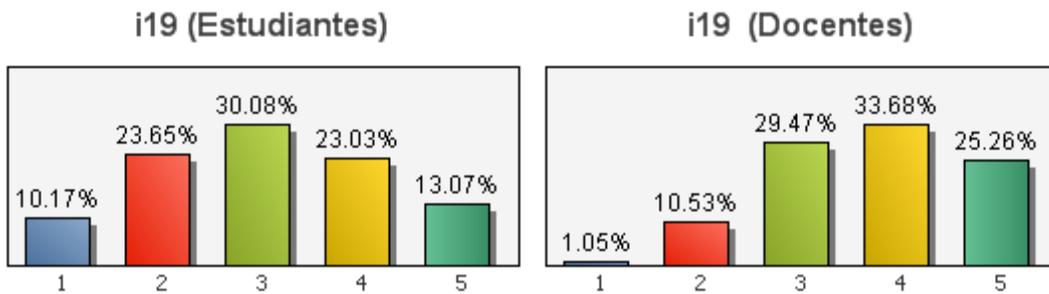
Sólo un 10% de los docentes de la región de occidente no tiene en cuenta las inquietudes de los alumnos en su estilo de enseñanza.

i19: En la evaluación me piden la devolución de los contenidos tal como está en el libro o como lo enseñaron.

- Cuando evalúa exige la devolución de los contenidos tal como los enseñó

El 90% de los docentes tienden a afirmar que no piden la devolución literal de los contenidos enseñados cuando evalúan, pero el 34% de los estudiantes afirman que sus docentes siempre o casi siempre los solicitan. Qué podría causar este contraste?

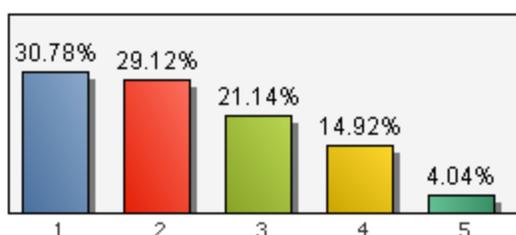
En realidad en las instituciones educativas es necesaria la evaluación que apunte al aprendizaje memorístico o repetitivo y que implique respuestas literales? O es necesario que el cambio de paradigma de evaluación que ha comenzado a ocurrir (según el comportamiento de las respuestas de docentes con concentraciones hacia el nunca), en realidad se aplique?



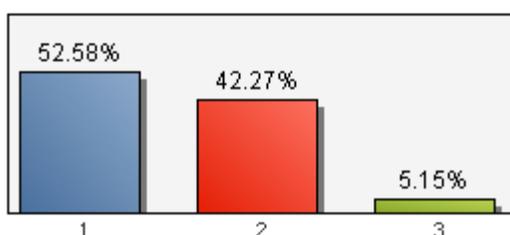
i20: Participo en clase porque el ambiente es de confianza y respeto entre estudiantes y docentes

- Brinda seguridad y confianza en clase, para el intercambio entre compañeros

i20 (Estudiantes)



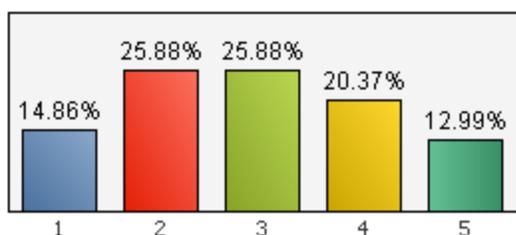
i20 (Docentes)



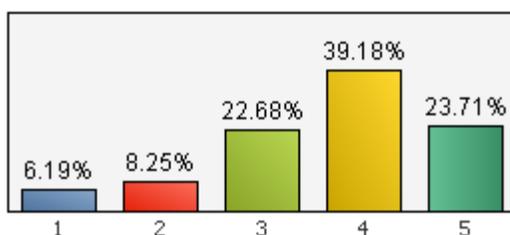
Los criterios de ambos actores educativos tienden a concentraciones hacia el siempre o muchas veces, pero los docentes sobrevaloran su percepción frente a la seguridad y confianza que generan en clase para facilitar la participación de sus estudiantes, porque en realidad alrededor del 40% de éstos o no participa o lo hace sólo algunas veces y/o no sienten que el ambiente en clase sea de respeto para poder hablar con tranquilidad.

i21: La relación con los docentes es sólo para asuntos de estudio o evaluaciones
- **Establece una relación con los estudiantes sólo desde lo académico**

i21 (Estudiantes)



i21 (Docentes)

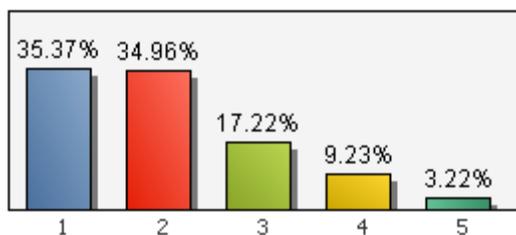


El alto porcentaje de estudiantes que responde siempre y muchas veces en ésta pregunta implica que existen falencias en el acercamiento de los estudiantes hacia los docentes para hablar y compartir temas diferentes a lo académico, pero los docentes si están prestos para compartir con sus alumnos más allá de lo estrictamente académico.

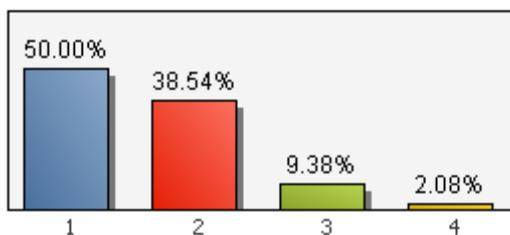
i22: Las equivocaciones de los estudiantes son aprovechadas por los docentes para ampliar los temas y ayudarnos a entender mejor

- **Asume los errores de sus estudiantes como opciones para mejorar la enseñanza**

i22 (Estudiantes)



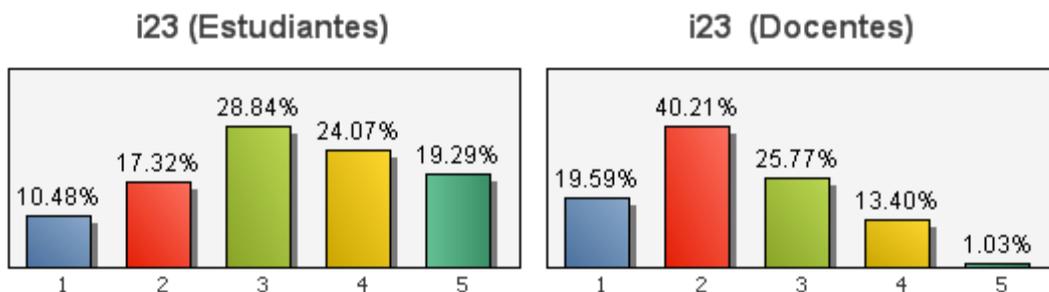
i22 (Docentes)



Son coherentes los criterios de ambos y tienden a respuestas hacia el Siempre y Muchas veces, esto es positivo para los resultados de la investigación porque implica que los posibles errores de los estudiantes se están convirtiendo en oportunidades de enseñanza-aprendizaje.

i23: En clase los docentes prefieren el silencio y la escucha, que la participación de los estudiantes

- **Prefiere el silencio y escucha atenta durante su exposición en clase**



Son contrarias las percepciones de respuesta en este ítem, los estudiantes tienden a responder que sus docentes sólo algunas, pocas veces o nunca prefieren el silencio y la escucha atenta en clase frente a la participación activa; pero el 40% y los docentes afirman que por el contrario prefieren el silencio y la escucha atenta.

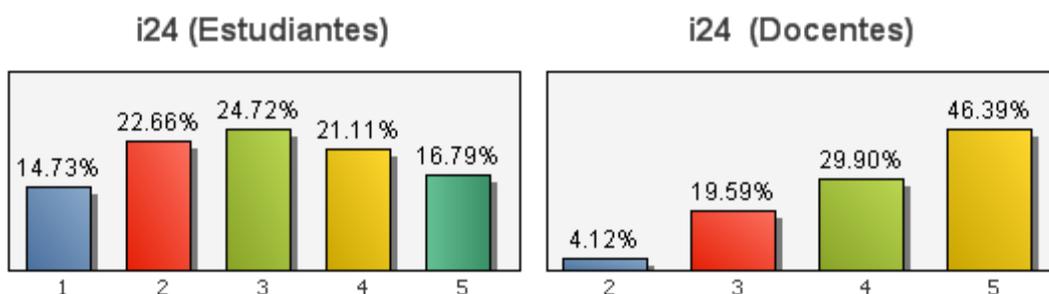
La incoherencia entre ambos resultados podría deberse a la diferente forma en que fue redactada esta pregunta en cada uno de los cuestionarios? (omisión de la característica de participación en el cuestionario de Docentes), o en realidad implica una posible dificultad en los estilos de enseñanza de los docentes en las instituciones encuestadas?

i24: Sus docentes consideran que la responsabilidad del estudiante es responder únicamente a los contenidos o tareas

- **Considera que la tarea del estudiante es responder únicamente a los contenidos**

Entre todas las preguntas, en esta fue donde mayor cantidad de docentes respondieron Nunca porque en realidad piensan que la responsabilidad de los estudiantes no es simplemente cumplir con sus tareas, pero los criterios dados por los estudiantes no corroboran que ello sea cierto porque entre sus respuestas se notan casi iguales porcentajes en todas las categorías.

Este comportamiento en las respuestas de los estudiantes podría sugerir que no tienen el suficiente criterio para afirmar respecto a cuál es el papel de los contenidos y las tareas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, mientras que para los docentes (por sus conocimientos de didáctica y pedagogía) tal criterio si está claro.



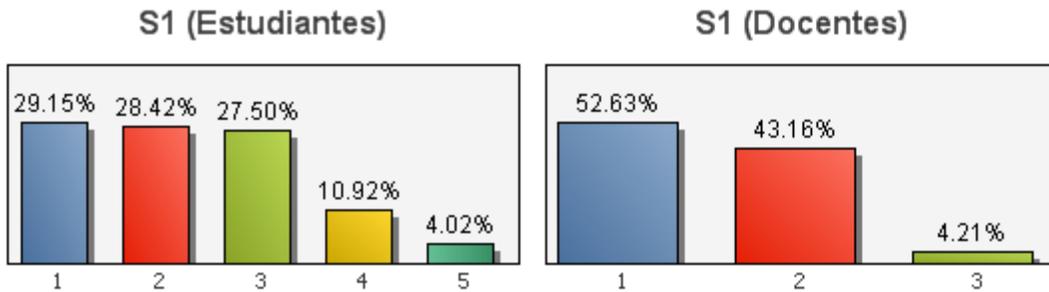
1.3 Cuestionario de Competencia Sociocognitiva:

Pares de Preguntas comparables entre los cuestionarios de estudiantes y docentes:

En este cuestionario no ocurrió como en estilos que las preguntas fueron impresas y hechas a profesores y alumnos en el mismo orden, por tanto antes de los gráficos, se muestran cuáles fueron las preguntas realizadas y cuál su enumeración en cada encuesta impresa.

s1 Cuando se le presenta algún problema con un compañero o compañera de estudio, sus docentes le ayudan a resolverlo oportunamente

- **Atiende oportunamente situaciones que pueden afectar las relaciones entre nosotros docentes y los estudiantes**

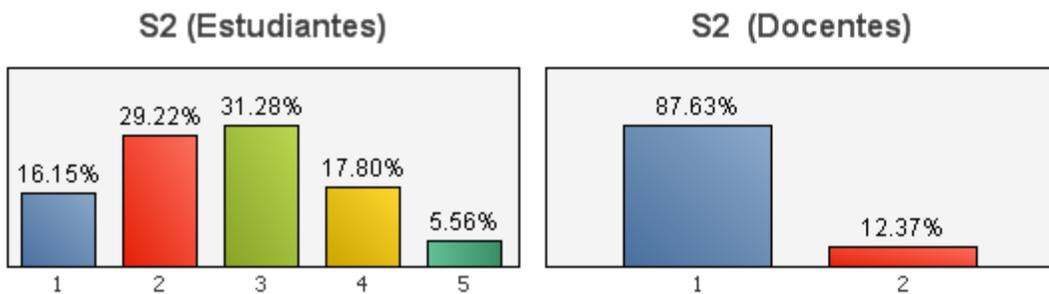


Estudiantes y docentes tienden a tener el mismo criterio, pero es más marcada la claridad en las respuestas de los docentes que en las de los estudiantes.

Más del 95% de los docentes afirman que atienden oportunamente situaciones que puedan afectar las relaciones entre sus pares o entre los estudiantes y aunque los estudiantes también creen que ello es cierto, aún un 15% de los encuestados afirman que sus docentes pocas veces o nunca les ayudan a resolver sus dificultades con otros compañeros.

s2 Dialoga con sus docentes y compañeros de estudio, sobre la importancia del trabajo en grupo

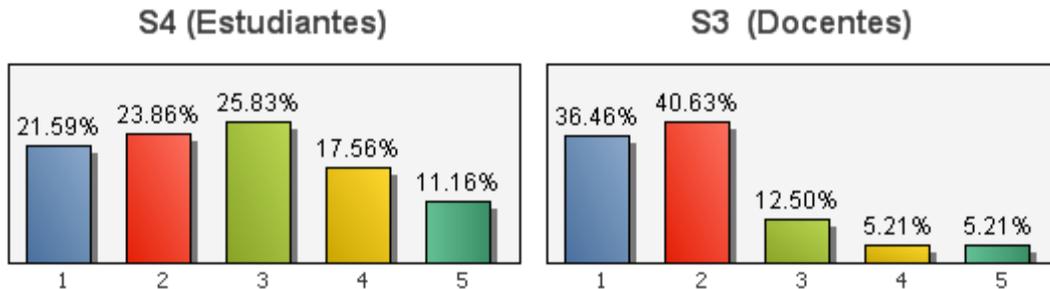
- **Reconoce la importancia de las buenas relaciones para trabajar en grupo**



Aunque para los docentes es absolutamente clara la importancia de las buenas relaciones para trabajar en grupo, más del 50% de los estudiantes afirma que sólo algunas pocas veces o nunca se dialoga sobre la importancia del trabajo en grupo.

Este resultado es coherente con el resultado de la pregunta 7 en el cuestionario de estilos de enseñanza, aunque para efectos de los resultados de la investigación implique que en las instituciones de la región aún prevalezca el trabajo individual y no se hable lo suficiente con los estudiantes de la necesidad e importancia del trabajo grupal.

s4 (cuestionario estudiantes) Le molesta o le enfada que se presenten problemas entre sus compañeros o compañeras de estudio, así no esté implicado usted o sus amistades
s3 (Cuestionario docentes) Le incomodan los problemas que se dan entre sus colegas, aunque no se afecte directamente usted o sus amistades

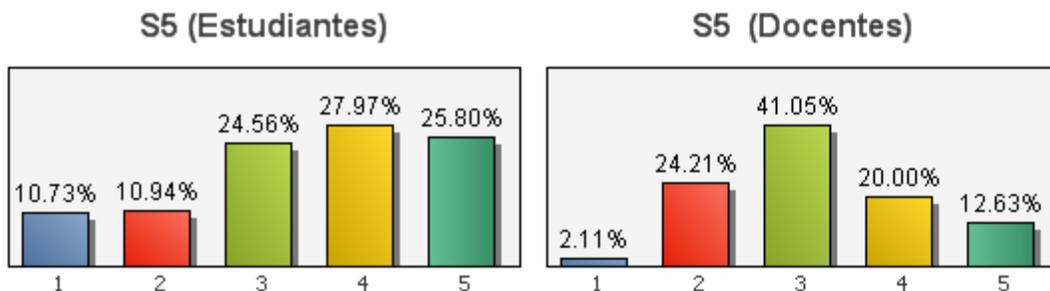


Los docentes muestran molestarse más por los problemas que se puedan presentar entre sus colegas frente a la actitud que al respecto asumen los estudiantes cuando sus compañeros tienen dificultades entre sí. Entre los estudiantes, el 56% afirma que sólo algunas o pocas veces o nunca les molesta o incomodan los problemas que se presenten entre sus pares.

Este aspecto puede ser una de las falencias en las competencias sociocognitivas o socioemocionales que deberían trabajarse en las instituciones del occidente del departamento de Antioquia.

s5 Se siente más a gusto trabajando solo o sola, que en grupo
- Se siente más a gusto trabajando solo o sola, que en grupo

Los estudiantes en general tienden a sentirse menos cómodos cuando trabajan en forma individual que cuando lo hacen en grupo, pero entre los docentes ello parece no estar claro, porque la mayor concentración de respuestas estuvo en algunas veces.

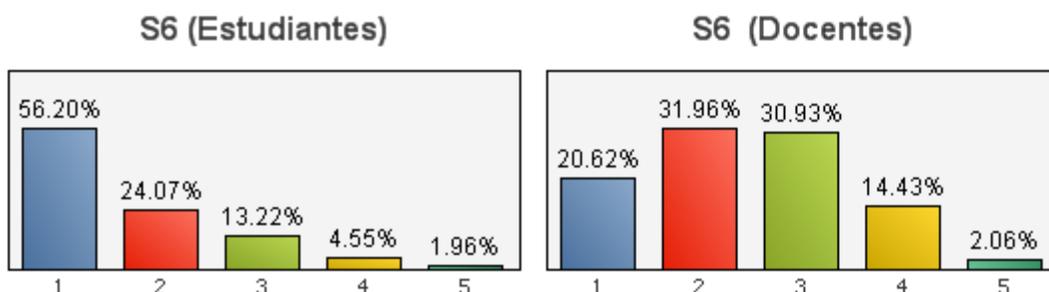


Con este resultado se puede asociar un porqué del comportamiento de las respuestas en la pregunta 7 del cuestionario de estilos, donde se observó que los docentes tienden a valorar más los resultados del trabajo individual de sus estudiantes que los resultados de su trabajo grupal:

“Los docentes no valoran como deberían el trabajo grupal de sus alumnos porque en realidad ellos mismos muestran dificultades en trabajar grupalmente y/o no se sienten del todo cómodos con ello”.

s6 A la hora de tener que trabajar en grupo, prefiere organizarse con quienes son sus amigos o amigas

- **A la hora de tener que trabajar en grupo, prefiere organizarse con quienes mejor se entiende**

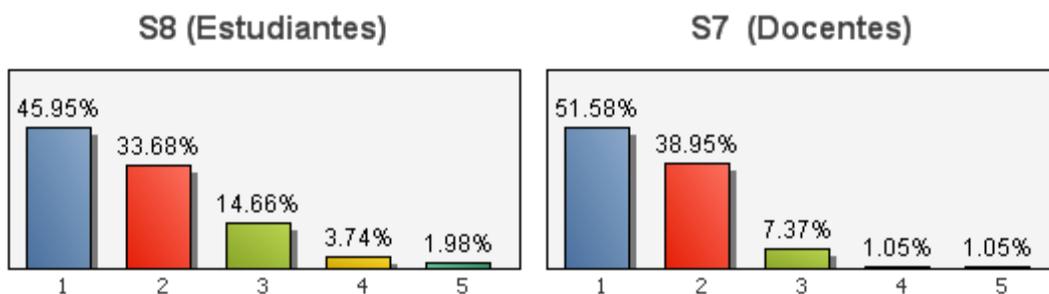


Si bien en la pregunta 5 de este cuestionario se evidencian dificultades en la competencia socio-cognitiva y emocional asociada al trabajo grupal, con los resultados de este ítem se puede asociar otro por qué de tal comportamiento: Tanto estudiantes como docentes prefieren trabajar con quienes son sus amigos y la incomodidad del trabajo en grupo la puede estar generando el hecho de tener que trabajar con quienes no lo son.

Entre docentes y estudiantes, es más abierta la actitud de los profesores para trabajar con quienes no son sus amigos de preferencia. Entre los estudiantes, aún debería fortalecerse esta competencia socio-emocional.

s8 (cuestionario estudiantes) Reconoce el logro de sus compañeros o compañeras aunque no sean sus amigos

s7 (cuestionario docentes) Reconoce con facilidad los aciertos de sus iguales aunque no sean de sus afectos



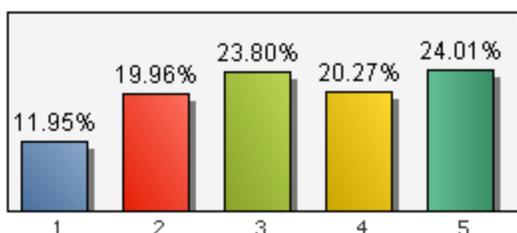
Es coherente la respuesta de estudiantes y docentes ante este cuestionamiento, la mitad de todos ellos indican que siempre reconocen los logros de sus pares, aunque no sean sus amigos y en realidad son menos del 5% los que pocas veces o nunca los reconocen.

Este resultado muestra una de las fortalezas existentes en las instituciones de la subregión del occidente antioqueño en cuanto a las competencias socio-emocionales que han trabajado en sus procesos educativos.

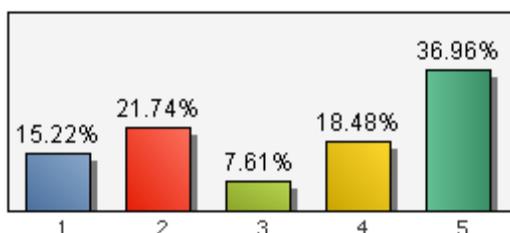
s9 (cuestionario estudiantes) Sus docentes le prohíben o le corrigen cosas que ellos o ellas practican dentro o fuera de la institución educativa

S8 (cuestionario docentes) Prohíbe o corrige actuaciones de sus estudiantes, que usted practica en la misma institución o fuera de ella

S9 (Estudiantes)



S8 (Docentes)



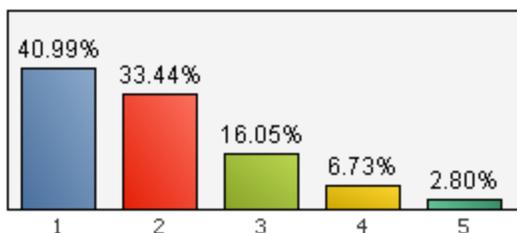
El hecho de que la mayor concentración de respuestas en ambos actores de la educación en la subregión esté en Nunca, muestra que los docentes no tienden a corregir en sus estudiantes actuaciones que ellos harían; pero los altos porcentajes de respuesta en las demás opciones de respuesta sugieren o que la pregunta no se redactó de forma en que todos la entendieran o que aún es necesario trabajar un poco más el ejemplo que con sus propias actuaciones dan los profesores a los estudiantes, porque en ciertas situaciones éstas podrían estar siendo incoherente cuando hay correcciones o prohibiciones.

s10 (cuestionario estudiantes) Ayuda a sus compañeros o compañeras a resolver problemas académicos o personales, sin esperar nada a cambio

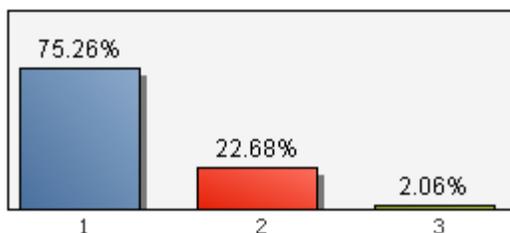
s12 (cuestionario estudiantes) Ayudo a resolver dificultades académicas o personales de mis compañeros o compañeras, sin esperar nada a cambio

s9 (cuestionario docentes) Ayudo a mis iguales o directivas a resolver problemas académicos o personales sin exigir nada a cambio

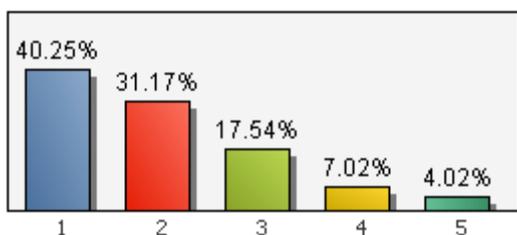
S10 (Estudiantes)



S9 (Docentes)



S12 (Estudiantes)



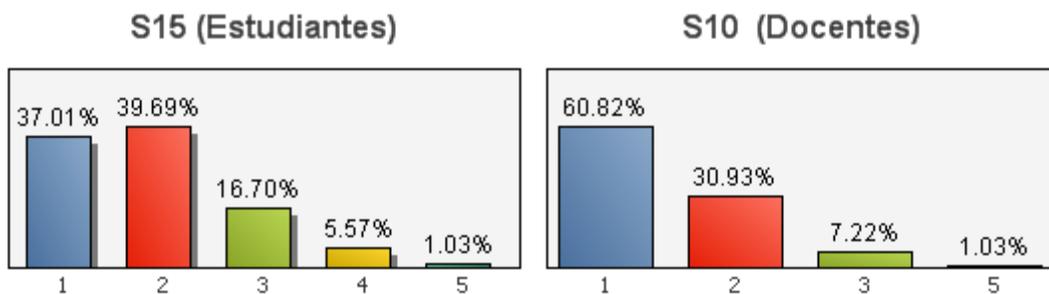
Observación importante:

En el cuestionario de competencia sociocognitiva hecho a estudiantes se preguntó lo mismo en 2 veces en los ítems 10 y 12, pero la concordancia entre las respuestas a ambas preguntas muestra lo efectiva que fue la rigurosidad en la recolección de la información del proyecto.

Es claro que estudiantes y estudiantes buscan ayudar a sus compañeros a resolver dificultades sin interés, pero entre los estudiantes aún es necesario fortalecer esta competencia socio-cognitiva porque según los resultados de la pregunta 10 aún el 26% de ellos muestra que si espera que les sea reconocida de alguna forma su ayuda. Y según los resultados de la pregunta 12, tal porcentaje es del 29%

s15 (Cuestionario Estudiantes) Acepto con facilidad las consecuencias de mis errores

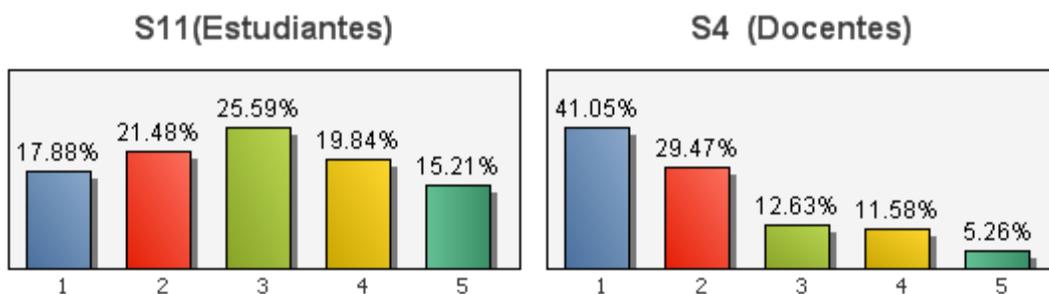
s10 (cuestionario docentes) Acepta con facilidad las consecuencias de sus errores



Tanto estudiantes como docentes tienden a aceptar consecuencias de sus errores, pero es mayor esta competencia socio-cognitiva entre los profesores que entre los alumnos, entre éstos últimos, aún el 24% algunas, pocas veces o nunca aceptan tales consecuencias.

s11 (Cuestionario estudiantes) Cuando me piden información sobre actuaciones que de compañeros o compañeras, lo cuento tal como sucedió, aunque estén involucrados amigos o amigas

s4 (Cuestionario Docentes) Cuando observo una actuación indecorosa de algún miembro de la institución, la expongo tal como sucedió, aunque esté de por medio mi amigo o mi amiga



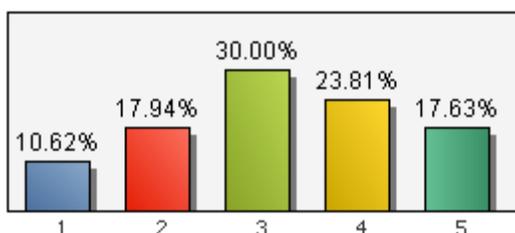
Los profesores muestran ser más sinceros que los estudiantes para contar las situaciones indecorosas tal cual suceden. Entre los estudiantes aún suele primar la mentira sobre la amistad. Sin embargo, entre ambos, es alto el porcentaje de los que afirman que pocas veces o nunca cuentan los hechos tal cual suceden, 25% de los estudiantes y 17% de los docentes.

Esta es otra de las falencias en la competencia socioemocional que debería trabajarse entre las instituciones de la región del Occidente de Antioquia: "El encubrimiento de lo que está mal"

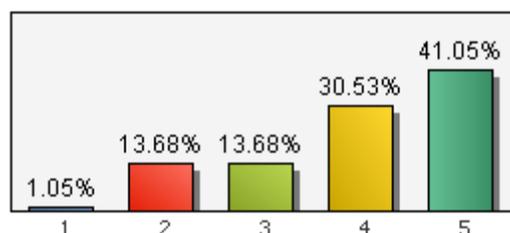
s7 (Cuestionario estudiantes) Cuando por cualquier motivo, se ve involucrado o involucrada en un problema, prefiere ocultarlo que ponerlo en conocimiento de sus docentes o familia

s11 (Cuestionario Docentes) Cuando por cualquier motivo, se encuentra involucrado o involucrada en un problema, prefiere ocultarlo que ponerlo en conocimiento de sus iguales o de las directivas

S7 (Estudiantes)



S11 (Docentes)



Los docentes muestran mayor fortaleza que los estudiantes en esta competencia socioemocional, sin embargo, aún el 30% de ellos muestra ocultar siempre, muchas o algunas veces sus problemas.

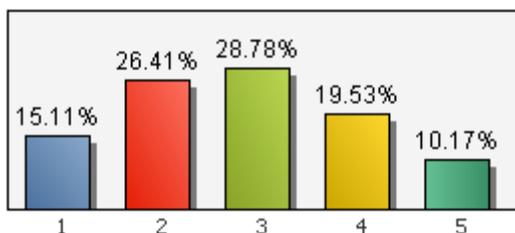
Entre los estudiantes sí es necesario reforzar esta competencia porque muestra ser una dificultad para casi el 60% de ellos.

s16 (Cuestionario estudiantes) Converso con mis compañeros o compañeras de estudio, sobre cómo relacionarnos mejor con los demás, dentro y fuera de la institución educativa

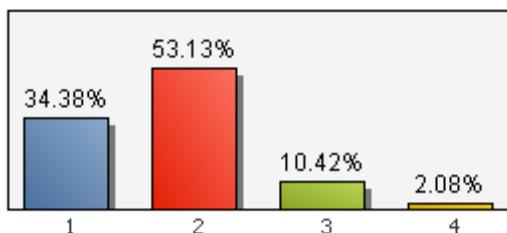
s16 (Cuestionario docentes) Analiza situaciones de la cotidianidad en conjunto con sus iguales, para aprender mejores formas de relacionarse dentro y fuera de la institución educativa

s12 (Cuestionario docentes) Analiza situaciones de la cotidianidad en conjunto con sus iguales, para aprender mejores formas de relacionarse

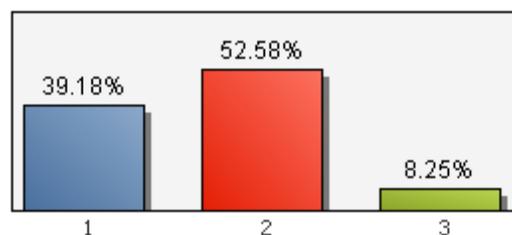
S16 (Estudiantes)



S16 (Docentes)



S12 (Docentes)



Observación importante:

En el cuestionario de competencia sociocognitiva hecho a docentes se preguntó lo mismo en 2 veces en los ítems 12 y 16, pero la concordancia entre las respuestas a ambas preguntas muestra lo efectiva que fue la rigurosidad en la recolección de la información del proyecto.

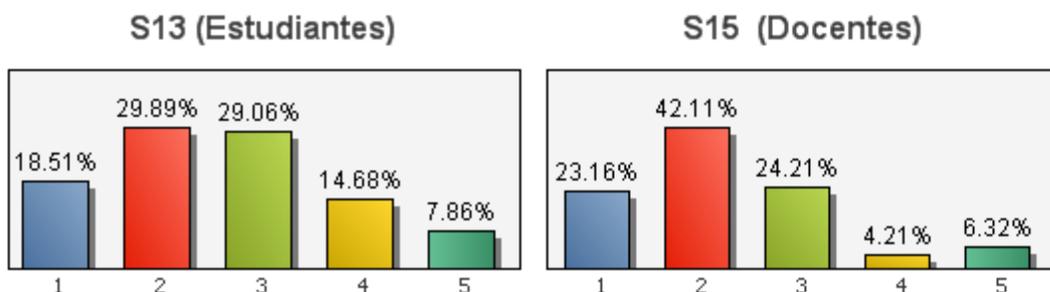
Mientras poco más del 45% de los estudiantes algunas o muchas veces hablen de cómo relacionarse mejor con los demás dentro o fuera de la institución, el 87% de los docentes también lo hace (según la pregunta 16 y 92% según la pregunta 12)

Por qué si los docentes muestran tener ésta competencia socioemocional, al parecer no ha sido tan trabajada entre los estudiantes?

Este sería otro de los aspectos que debería fortalecerse entre las instituciones de la región.

s13 (Cuestionario estudiantes) En presencia de una agresión física o verbal entre compañeros o compañeras de estudio, me solidarizo con el sufrimiento de la persona lastimada

s15 (Cuestionario Docentes) Cuando se presenta un mal entendido entre los docentes, siente que le afecta aunque no sea con usted el problema

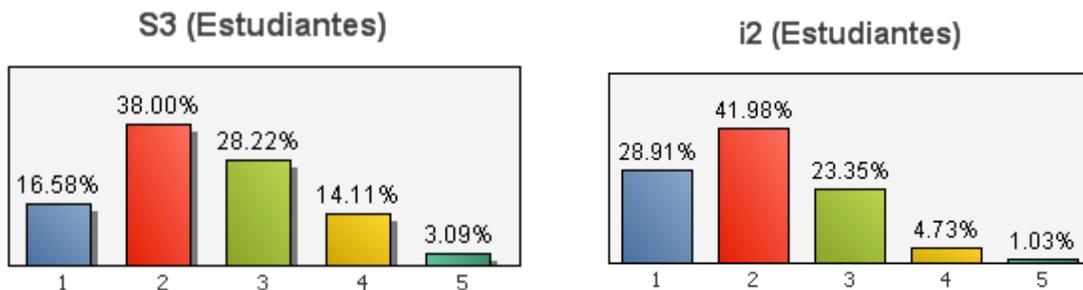


La tendencia entre estudiantes y docentes es sentirse muchas o algunas veces solidarizados ante situaciones problema que ocurren entre sus pares, siendo más marcada la afectación que pueden sentir los docentes frente a la de los estudiantes.

Preguntas individuales que fueron evaluadas en alguno de los dos cuestionarios, pero no en ambos:

Cuestionario de Estudiantes:

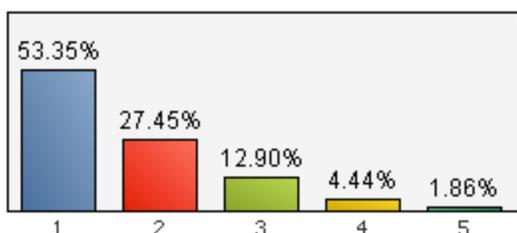
s3 Sus docentes diseñan actividades en clase para fomentar el diálogo entre estudiantes



El 66% de los estudiantes afirman que sus docentes muchas o algunas veces si diseñan actividades que fomentan el dialogo en clase, pero, según los resultados de tal pregunta en el cuestionario de Estilos (esta es otra pregunta repetida entre las encuestas), tal porcentaje es mayor.

s14 Me siento mal ante un acto de injusticia con cualquier persona

S14 (Estudiantes)

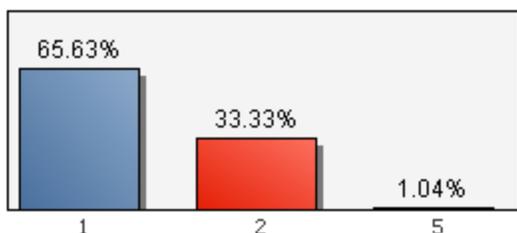


Esta es otra de las fortalezas en cuanto a las habilidades socio-cognitivas y emocionales que se han trabajado en las instituciones educativas encuestadas. Porque sólo alrededor del 7% de los estudiantes afirmaron no sentirse mal ante un acto de injusticia con cualquier persona y ello da cuenta de que la educación en ética y valores en la subregión ha tenido efectos positivos entre los alumnos.

Cuestionario de Docentes:

s13 Me integro con facilidad en los procesos de mejora educativa que promueve la institución

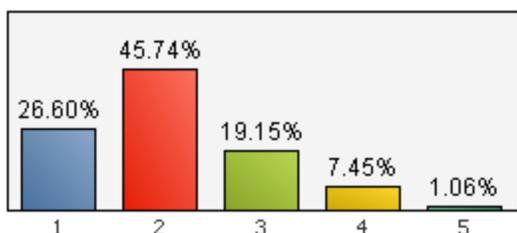
S13 (Docentes)



En esta pregunta suenan discordantes los 9 docentes que respondieron que nunca se integran con facilidad a las propuestas de mejora que promueve cada institución, con ellos deberían realizarse actividades puntuales para que logren reconocer la necesidad de tales procesos.

s14 Anticipo las consecuencias de lo que voy a decir o hacer

S14 (Docentes)



73% de los docentes afirman ser previsivos (siempre o muchas veces) antes de hablar o actuar y ser conscientes de las consecuencias que sus acciones podrían generar. Esta sería otro de los aspectos positivos entre las competencias socio-emocionales de los docentes en las instituciones encuestadas.

3.5 Resumen de Resultados acorde a los Objetivos de la Investigación

General:

Analizar los estilos enseñanza relacionados con el desarrollo socio cognitivo en estudiantes de Educación Media en 7 municipios de la subregión del occidente antioqueño

Específicos:

-Describir y comparar cualidades de los estilos de enseñanza relacionados con el desarrollo socio cognitivo en estudiantes de Educación Media de 7municipios de la subregión del occidente Antioqueño por:

* Área

*Institución educativa (15)

*Municipio (y corregimientos)

*Subregión.

- Trazar lineamientos que orienten el diseño de una propuesta pedagógica, fundamentada en el desarrollo socio cognitivo, en asocio con autoridades educativas institucionales y municipales, según resultados de la investigación.

A continuación se presentan las correlaciones obtenidas entre todas las preguntas de los 2 cuestionarios, tanto para estudiantes como para docentes, a través de la técnica de estadística paramétrica: Análisis de Correspondencias Múltiples. Por medio de ésta técnica se buscó explicar cuáles de todas las preguntas del cuestionario de desarrollo sociocognitivo están más asociadas entre sí con las preguntas hechas en el cuestionario de estilos de enseñanza.

Correlaciones entre Items - Información de Estudiantes:

Discrimination Measures			
	Dimension		Mean
	1	2	
s1	.242	.220	.231
s2	.245	.160	.203
s3	.274	.160	.217
s4	.106	.173	.139
s5	.041	.110	.075
s6	.015	.068	.041
s7	.072	.119	.096
s8	.181	.103	.142
s9	.062	.099	.081
s10	.228	.165	.196
s11	.106	.087	.097
s12	.231	.180	.206
s13	.139	.143	.141
s14	.144	.115	.129
s15	.145	.103	.124
s16	.161	.154	.157

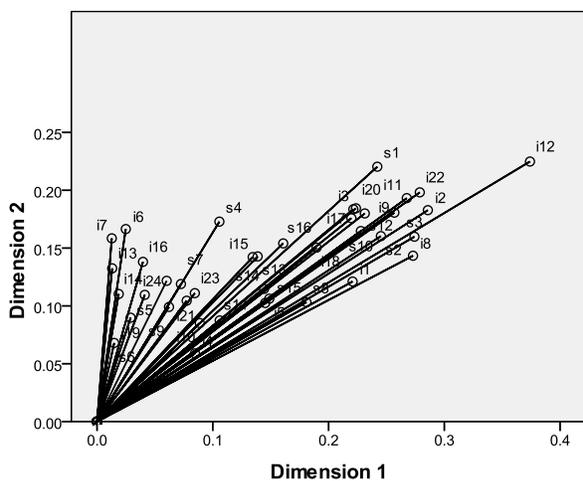
Discrimination Measures			
	Dimension		Mean
	1	2	
i1	.221	.121	.171
i2	.286	.183	.234
i3	.221	.184	.202
i4	.085	.059	.072
i5	.149	.106	.128
i6	.025	.166	.096
i7	.013	.158	.086
i8	.273	.143	.208
i9	.257	.181	.219
i10	.089	.085	.087
i11	.268	.193	.230
i12	.374	.225	.299
i13	.013	.132	.073
i14	.019	.110	.065
i15	.134	.142	.138
i16	.040	.138	.089
i17	.220	.176	.198
i18	.190	.150	.170
i19	.029	.090	.059

Las correlaciones obtenidas del análisis de correspondencias múltiples para la información de estudiantes, muestran que las preguntas de desarrollo sociocognitivo que más explican el comportamiento de los estilos de enseñanza en la región son:



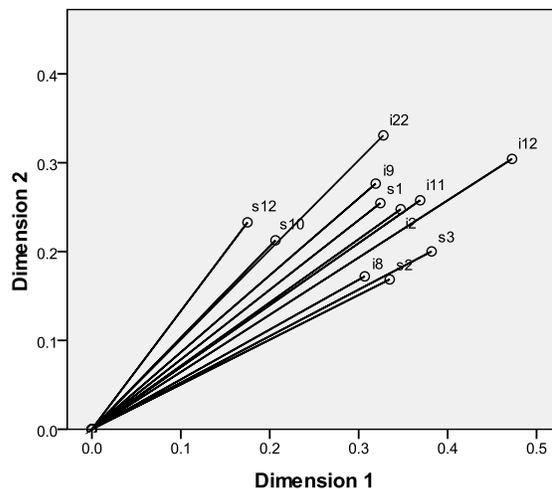
s1,s2,s3,s10 y s12 en asociación a las preguntas: i2, i8, i9, i11, i12 e i22

Discrimination Measures



Variable Principal Normalization.

Discrimination Measures



Variable Principal Normalization.

Model Summary

Dimension	Cronbach's Alpha	Variance Accounted For		
		Total (Eigenvalue)	Inertia	% of Variance

Altos indicadores del Alpha de Cronbach que indican la consistencia de la información en la respuesta de los estudiantes a los dos cuestionarios.

1	.855	6.021	.151	15.052
2	.843	5.621	.141	14.054
Total		11.642	.291	
Mean	.849 ^a	5.821	.146	14.553

a. Mean Cronbach's Alpha is based on the mean Eigenvalue.

Items de Competencia sociocognitiva más asociados a los estilos de enseñanza, según las respuestas de los estudiantes:

S1: Cuando se le presenta algún problema con un compañero o compañera de estudio, sus docentes le ayudan a resolverlo oportunamente

S2: Dialoga con sus docentes y compañeros de estudio, sobre la importancia del trabajo en grupo

S3: Sus docentes diseñan actividades en clase para fomentar el diálogo entre estudiantes

S10 y S12: Ayuda a sus compañeros o compañeras a resolver problemas académicos o personales, sin esperar nada a cambio

Items de los estilos de enseñanza más correlacionados vs el desarrollo cognitivo:

I2: Los docentes promueven el dialogo entre estudiantes con los temas tratados en clase

I8: Se siente motivado o motivada para participar activamente durante la clase

I9: Los docentes relacionan los aportes que los estudiantes hace en clase, con lo temas que están enseñando

I11: Los docentes nos ayudan según las diferencias de cómo nos expresamos o aprendemos

I12: Me siento motivado o motivada por los docentes para aprender en grupo

I22: Las equivocaciones de los estudiantes son aprovechadas por los docentes para ampliar los temas y ayudarnos a entender mejor.

Información de Docentes:

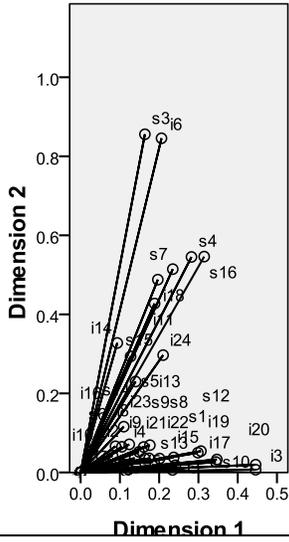
Model Summary

Dimension	Cronbach's Alpha	Variance Accounted For		
		Total (Eigenvalue)	Inertia	% of Variance
1	.892	7.686	.192	19.215
2	.867	6.467	.162	16.168

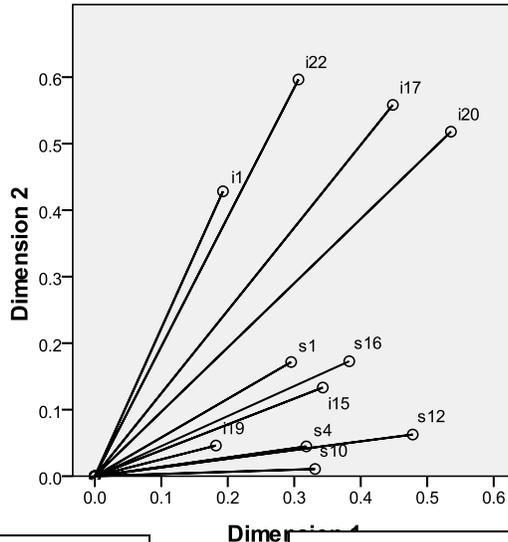
Total		14.153	.354	
Mean	.881 ^a	7.077	.177	17.692

a. Mean Cronbach's Alpha is based on the mean Eigenvalue.

Discrimination Measures



Discrimination Measures



	Dimension		Mean
	1	2	
s1	.306	.054	.180
s2	.115	.004	.059
s3	.164	.856	.510
s4	.282	.545	.414
s5	.124	.071	.097
s6	.089	.066	.078
s7	.235	.514	.375
s8	.201	.035	.118
s9	.161	.064	.112
s10	.347	.033	.190
s11	.174	.036	.105
s12	.344	.026	.185
s13	.234	.006	.120
s14	.140	.230	.185

	Dimension		Mean
	1	2	
i1	.089	.023	.056
i2	.111	.021	.066
i3	.446	.007	.226
i4	.149	.052	.100
i5	.163	.035	.099
i6	.206	.846	.526
i7	.081	.042	.062
i8	.122	.008	.065
i9	.141	.012	.077
i10	.030	.057	.043
i11	.188	.427	.308
i12	.062	.021	.042
i13	.176	.069	.123
i14	.093	.328	.211



Las correlaciones obtenidas a través del análisis de correspondencias múltiples para la información de docentes muestran que las preguntas de desarrollo sociocognitivo que más explican el comportamiento de los estilos de enseñanza en la región son:

s1,s4, s10, s12 y s16 en asociación a las preguntas de estilos: i3, i15, i17, i19, i20 e i22



Items de competencia sociocognitiva más correlacionados vs los estilos de enseñanza:

S1: Atiende oportunamente situaciones que pueden afectar las relaciones entre nosotros docentes y los estudiantes

S4: Cuando observo una actuación indecorosa de algún miembro de la institución, la expongo tal como sucedió, aunque esté de por medio mi amigo o mi amiga

S10: Acepta con facilidad las consecuencias de sus errores

S12 y S16: Analiza situaciones de la cotidianidad en conjunto con sus iguales, para aprender mejores formas de relacionarse dentro y fuera de la institución educativa

Items de los estilos de enseñanza más correlacionados vs el desarrollo cognitivo:

I3: Atiende las inquietudes de sus estudiantes oportunamente

I15: Durante la enseñanza establece relaciones entre los contenidos y el medio en que viven los estudiantes

I17: Estimula la aplicación de lo aprendido en el aula, a las necesidades de la vida cotidiana

I19: Cuando evalúa exige la devolución de los contenidos tal como los enseñó

I20: Brinda seguridad y confianza en clase, para el intercambio entre compañeros

I22: Asume los errores de sus estudiantes como opciones para mejorar la enseñanza

Análisis para responder al objetivo asociado a comparaciones por municipios:

Información de Estudiantes - Cuestionario de Estilos de Enseñanza:

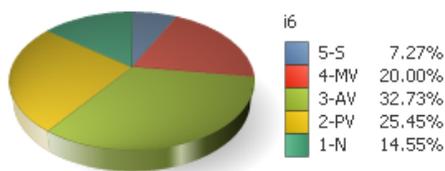
Según el criterio de los estudiantes sólo en 2 aspectos del formulario de estilos de enseñanza no se observan diferencias por municipios y son las preguntas i6 e i10:

ANOVA de un factor

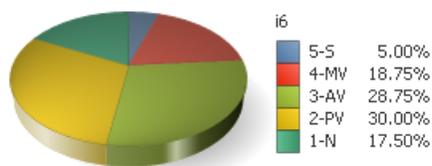
		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
i6	Inter-grupos	15,743	6	2,624	1,962	,068
	Intra-grupos	1278,777	956	1,338		
	Total	1294,519	962			
i10	Inter-grupos	7,772	6	1,295	1,319	,246
	Intra-grupos	944,792	962	,982		
	Total	952,563	968			

i6: Considero que cuando evalúan, los temas enseñados ya no se vuelven a estudiar

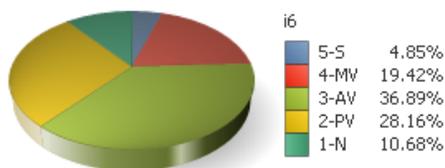
Anzá - 55 estudiantes



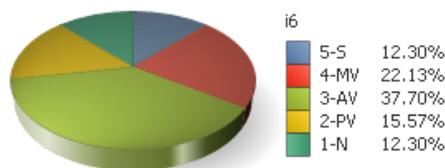
Buriticá - 80 estudiantes



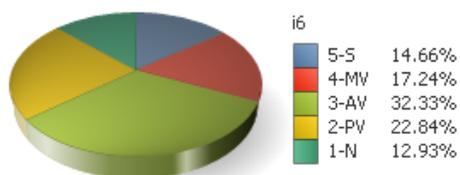
Giraldo - 103 estudiantes



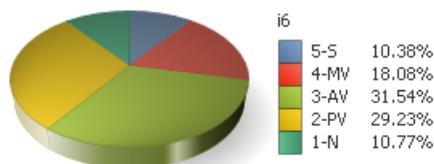
Liborina - 122 estudiantes

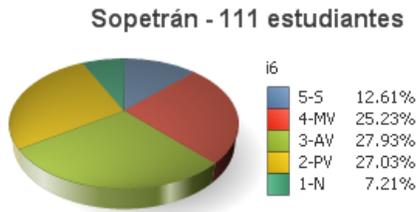


San Jerónimo - 232 estudiantes



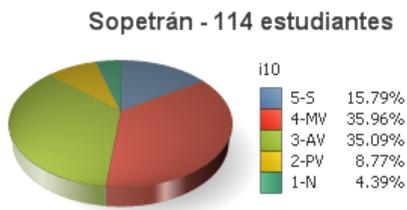
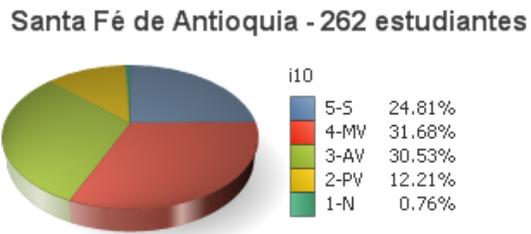
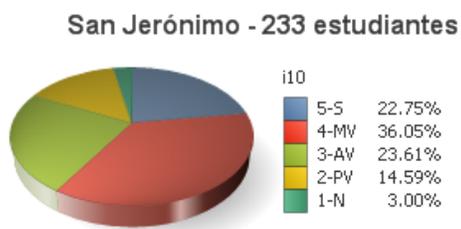
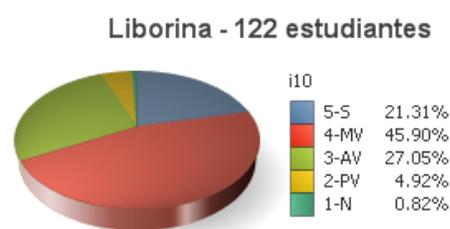
Santa Fé de Antioquia - 260 estudiantes





En general sobre ésta pregunta no existe un criterio claro entre los estudiantes en ningún municipio, la mayor concentración de respuestas está en Algunas Veces.

I10: Los docentes emplean todo el tiempo de la clase hablando sobre el tema que enseñan



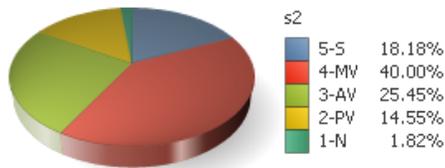
Información de Estudiantes - Cuestionario de Competencia Sociocognitiva:

Los aspectos de la competencia sociocognitiva en los cuales las pruebas estadísticas fueron más significativas entre municipios son: S2, S3, S5 y S6:

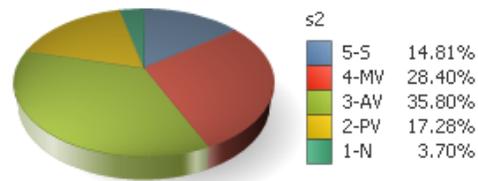
Se presentan las gráficas de 2 de éstos aspectos para explicar las fortalezas y debilidades de los municipios:

S2: Dialoga con sus docentes y compañeros de estudio, sobre la importancia del trabajo en grupo

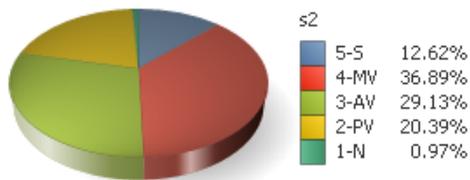
Anzá - 55 estudiantes



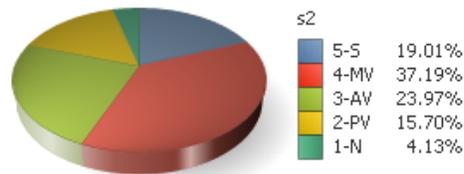
Buriticá - 81 estudiantes



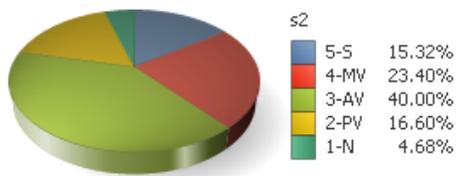
Giraldo - 103 estudiantes



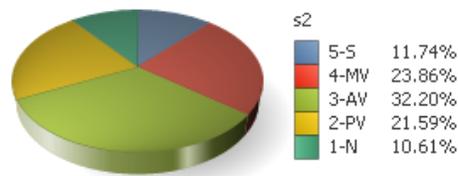
Liborina - 121 estudiantes



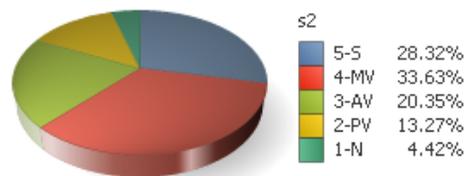
San Jerónimo - 235 estudiantes



Santa Fé de Antioquia - 264 estudiantes

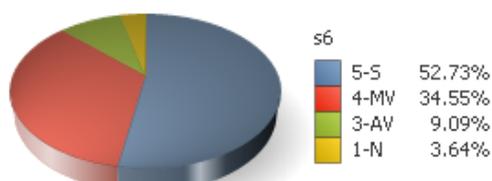


Sopetrán - 113 estudiantes

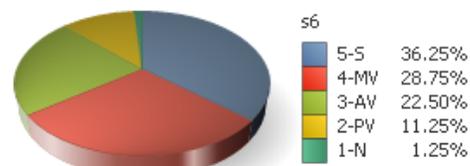


S6: A la hora de tener que trabajar en grupo, prefiere organizarse con quienes son sus amigos o amigas

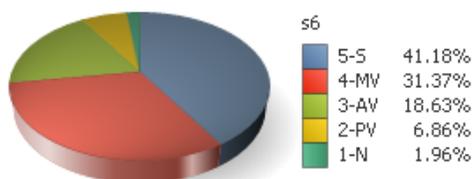
Anzá - 55 estudiantes



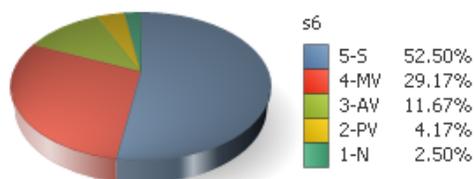
Buriticá - 80 estudiantes



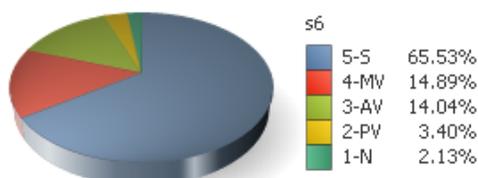
Giraldo - 102 estudiantes



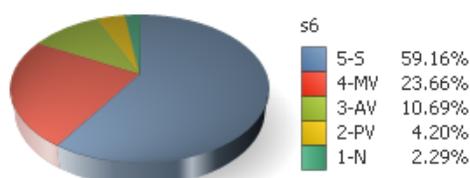
Liborina - 120 estudiantes



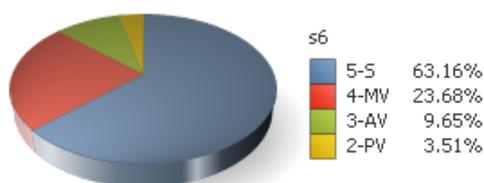
San Jerónimo - 235 estudiantes



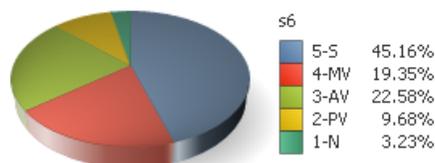
Santa Fé de Antioquia - 262 estudiantes



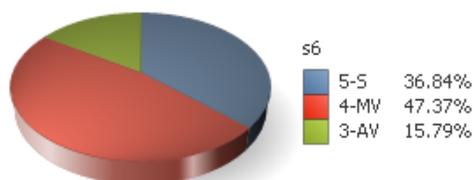
Sopetrán - 114 estudiantes



**IE. Santa Rosa de Lima:
Buriticá - 31 estudiantes**



**IE. Rural Adolfo M.U:
Giraldo - 19 estudiantes**



Información de Docentes - Cuestionario de Estilos de Enseñanza:

Desde la visión de los docentes, estadísticamente son significativas las

diferencias por municipios según los siguientes aspectos:

i3: Atiende las inquietudes de sus estudiantes oportunamente

i16: Exige que la información sea aprendida, tal cual está en los textos.

i24: Considera que la tarea del estudiante es responder únicamente a los contenidos

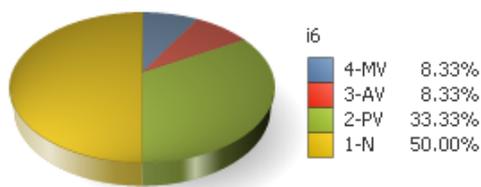
Anova de un Factor

		Suma de cuadrados	Gl	Media cuadrática	F	Sig.
i3	Inter-grupos	5,950	6	,992	3,161	,007
	Intra-grupos	28,236	90	,314		
	Total	34,186	96			
i16	Inter-grupos	10,919	6	1,820	2,704	,018

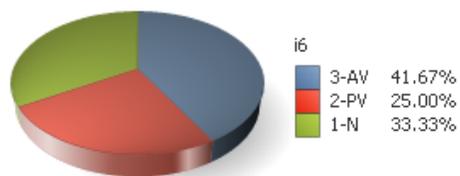
	Intra-grupos	60,566	90	,673		
	Total	71,485	96			
	Inter-grupos	11,987	6	1,998	2,780	,016
i24	Intra-grupos	64,673	90	,719		
	Total	76,660	96			

Se presentan las diferencias del ítem i6 a modo de ejemplo:

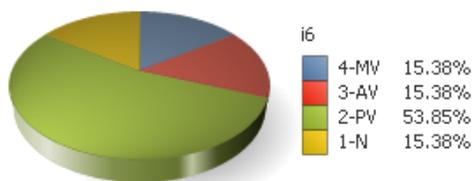
Anzá - 12 docentes



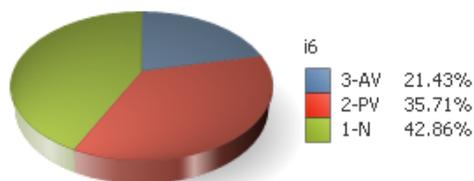
Buriticá - 12 docentes



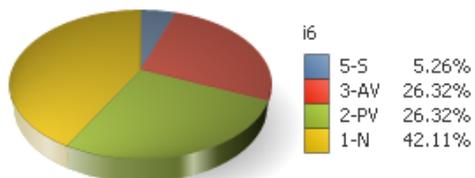
Giraldo - 13 docentes



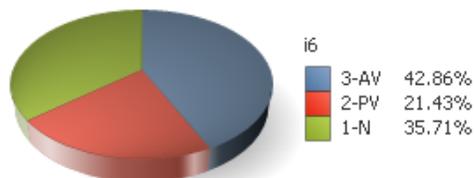
Liborina - 14 docentes



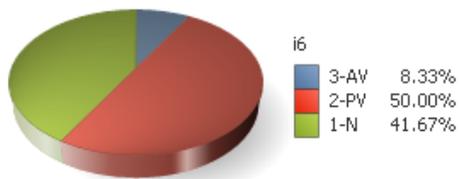
San Jerónimo - 19 docentes



Santa Fé de Antioquia - 14 docentes



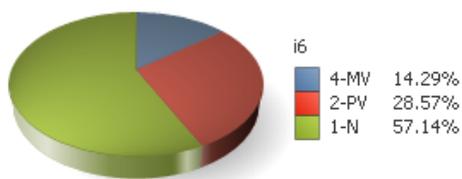
Sopetrán - 12 docentes



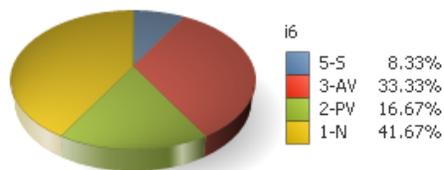
IE. Anzá:

Normal Superior Genoveva Díaz

Anzá - 7 docentes



San Jerónimo - 12 docentes



Información de Docentes - Cuestionario de Desarrollo Sociocognitivo:

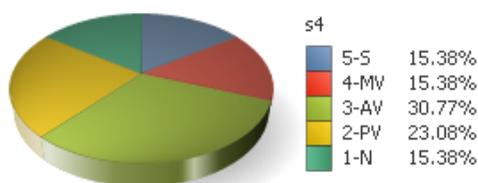
Entre todas las competencias evaluadas a docentes en el cuestionario de Desarrollo sociocognitivo, en la investigación sólo se observó estadísticamente significativa la diferencia por municipio para el caso de la pregunta:

S4: Cuando observo una actuación indecorosa de algún miembro de la institución, la expongo tal como sucedió, aunque esté de por medio mi amigo o mi amiga

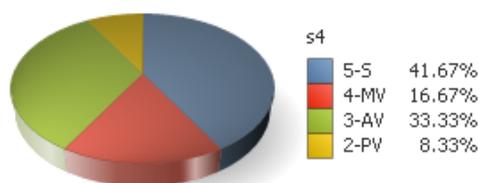
ANOVA de un factor

	Suma de cuadrados	Gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	30,259	6	5,043	4,083	,001
Intra-grupos	108,688	88	1,235		
Total	138,947	94			

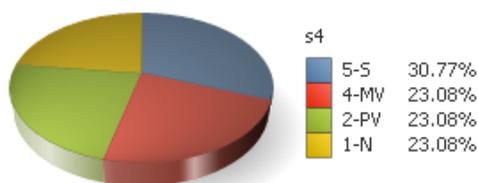
Anzá - 13 docentes



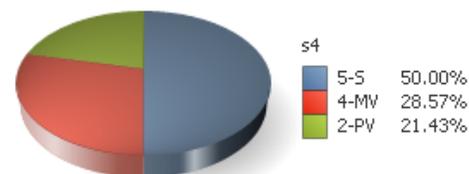
Buriticá - 12 docentes



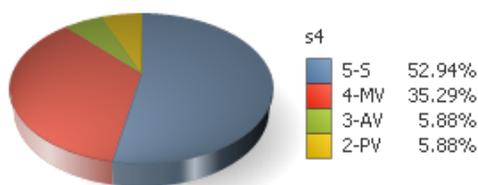
Giraldo - 13 docentes



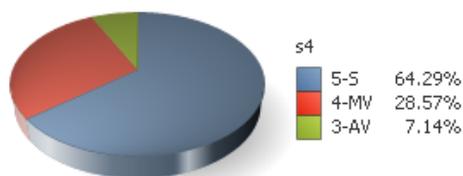
Liborina - 14 docentes



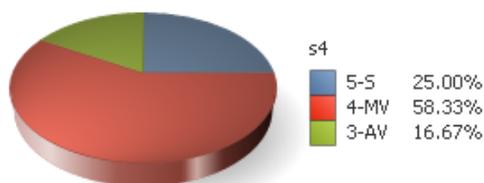
San Jerónimo - 17 docentes



Santa Fé de Antioquia - 14 docentes



Sopetrán - 12 docentes



3.7 Discusión de resultados y conclusiones

Por tratarse de informe, solo se hace mención de algunos de los aspectos más relevantes derivados de este estudio.

En lo que respecta al aspecto socio cognitivo, se pudo notar que estos van articulados y difícilmente se pueden deslindar en el proceso educativo y así lo demostraron los resultados, toda vez que al indagar por un aspecto cognitivo referido al aprendizaje, cualquiera que fuese el resultado, estaba mediado por lo social. En este punto, la pregunta por el trabajo en grupo en el aula de clase y el objetivo del mismo, resultó clave para confirmar los efectos del componente social a la hora de aprender y de enseñar. Igualmente se pudo avizorar desde la valoración que hacen los estudiantes, de aquellas actividades extra clase, en las que además de compartir con sus iguales, también están sus docentes “mostrándose tal como son, diferentes a como son en el aula”.

Otro aspecto de consideración lo constituyó sin duda, la forma particular o estilo de enseñanza, analizada desde el tipo de ayuda académica que recibe el estudiante por parte de sus docentes. En este aspecto según sus expresiones, el factor social también fue determinante como se dijo anteriormente, pero además se pudieron agrupar las diferentes formas de ayudar a sus estudiantes a mejorar académicamente en tres bloques: **1. La ayuda para aprender.** Con menor frecuencia **2. Ayuda centrada en la nota, pasar.** y la **3. Caracterizada por distanciamiento,** el estudiante es quien necesita aprender. En las tres categorías, los estudiantes son protagónicos tanto en ayudar a entender, a aprender, como también en ayudar a pasar la materia, tomando como único referente la nota, pero igualmente también están quienes se alegran por saber de los demás en tanto pierden, o porque están perdiendo como ellos, o por las implicaciones sociales derivadas de ganar y perder.

Por otra parte, la información analizada de la entrevista focal aplicada a docentes, se obtuvo de manera concreta lo siguiente:

-Acuerdo entre docentes participantes del estudio, en la relevancia que tenía para la subregión los resultados de esta investigación, por considerarlo Dx, o punto de partida para la elaboración de propuestas educativas que ayudaran al mejoramiento de la enseñanza.

- Dijeron encontrar afinidad de esta investigación con las demandas de formación ciudadana, toda vez que se ocupa del asunto de las relaciones sociales en la IE estudiantes-estudiantes-docentes y muy a tono con las problemáticas que de entendimiento entre los jóvenes, tiene la Región.

-Expresaron desde el inicio su malestar, si en esta investigación ellos fueran considerados un dato más, es decir, si el estudio no les hiciera devolución de los resultados a las instituciones participantes y dejara de lado cualquier intención en lineamientos para su mejoramiento.

Valoraron el hecho de ser tenidos en cuenta y que la Universidad de Antioquia por primera vez, haya hecho presencia en sus Regiones sin importar la ubicación geográfica y el estado de las vías para participarlos de esta investigación. Expresión de estudiantes en las encuestas referidas a este asunto: "Gracias por contar con nuestras opiniones"

Desde el análisis cuantitativo, según criterio de los estudiantes, sus docentes dan atención oportuna a los problemas que ocurren entre el estudiantado. Sin embargo, es clara la necesidad de prácticas docentes promotoras de diálogo entre docentes y estudiantes, y entre estos y sus iguales. Ello en atención a que, si bien la mayoría de los docentes afirman que fomentan este tipo de actividades, más del 50% de los estudiantes intervenidos, dicen que sólo algunas o pocas veces o nunca, se dialoga sobre la importancia del trabajo en grupo y el 44% considera que las actividades diseñadas en clase no siempre fomentan las relaciones entre iguales.

Lo anterior está sustentado en resultados del análisis cualitativo derivado de las preguntas abiertas: *"En la institución casi siempre por no decir siempre nos ponen a escoger con quién queremos trabajar" "...en esta institución casi no nos ponen a hacer trabajos en grupos". .. "A parte de ser incómodo es fastidioso, en mi caso solo hablo con algunos compañeros y cuando el profesor elige los grupos, me choca!!!". Es muy escaso el trabajo en grupo y una vez que me pusieron a trabajar en grupo me sentí muy mal porque no hay confianza con esas personas, es demasiado incómodo". "La vez que me pusieron a trabajar en grupo, la verdad hicimos como si no estuviéramos juntas, ella por su lado y yo por el mío"*

Frete al mismo asunto, se encuentran otras expresiones por parte de los estudiantes, según experiencias de actividades grupales en el aula: *"A pesar de que no eran mis mejores "amigos" pero cuando nos pusieron a trabajar en grupo, trabajamos bien y bien y nos entendimos mejor que antes y ya seguimos bien" . "Un día me tocó trabajar con un compañero del grupo que había peleado y esto sirvió para reconciliarnos"...cuando me pusieron en clase de... a trabajar y descubrí que las personas con las que poco me relacionaba eran agradables y pensaban cosas buenas de mí" . " Me tocó hacer un trabajo escrito en grupo con quienes no me hablaba y desde ese día ya nos hablamos, nos toleramos y nos comprendemos más" .*

Como se puede notar, la misma pregunta da origen a diferentes respuestas, en este caso opuestas, pero que dejan ver la importancia que para el proceso formativo tienen estas prácticas. Ahora tocaría preguntar por la intencionalidad de quienes las promueven y también de quienes las omiten.

En lo referido a la ayuda que reciben los estudiantes de sus docentes según diferencias de cómo aprenden, los resultados cuantitativos mostraron que, tanto estudiantes como los docentes asienten que el aprendizaje y su evaluación deben ir a ritmo cada estudiante. Aunque, el 14% de los estudiantes afirman que sus docentes pocas veces o nunca les ayudan según las diferencias de como se expresan o aprenden. En el análisis cualitativo las expresiones encontradas revelan por un lado, la demanda que sobre este asunto hacen los estudiantes, toda vez que expresan aquellas formas particulares como sus docentes ayudan o no al aprendizaje y también, la forma específica de hacerlo. Para una mejor comprensión de estos resultados, se optó por agrupar las esas "formas de ayudar" que según las respuestas corresponde a tres categorías básicas. Todas ellas como respuesta a la pregunta sobre la ayuda que recibían de sus docentes, cuando le iba mal en una materia y así fue como se categorizaron las respuestas:

En la número uno. Es más de guiar- impulsar -motivar- seguridad-ayudar a entender- dialogar. Aquí se agruparon aquellas formas de ayudar caracterizadas por expresiones como las siguientes: *“Ellos me guían para que mejore, para estudiar mejor, me dan seguridad”*. *“algunos se interesan por el bienestar del alumno, nos preguntan cómo estamos y qué nos está pasando cuando vamos mal”*. *“Me explican y me dicen que soy capaz de ganar todas las materias”*. *“Me dan mucha moral para seguir adelante, dialogan bastante con uno”*. *“Me aconsejan y me explican lo que no entiendo”*. *Me ayudan a entender*. *Me explica con ejemplos que es como yo entiendo*.

En la número dos, determinada por la intencionalidad explícita, la calificación (la Notadas, pasar...) : *“Hay algunos docentes que le ayudan a uno con el refuerzo”*. *“hay algunos que se interesan porque no haya tanta mortandad académica”*. *“La ayuda es que algunas veces repiten los exámenes para mejorar la nota”*. *“Nos ponen trabajos para recuperar las notas”*. *“Ayudan a recuperar la nota con trabajos, talleres, actividades”*. *“Me ponen talleres para subir la materia”*. *“Me explican el tema que me van a evaluar”*. *“Nos vuelven a repetir lo mismo para poder pasar limpios”*. Aquí la nota recibe especial atención”. *“Algunas veces nos regalan la nota”*.

La número tres, identificada por opiniones centradas en distanciamiento, la responsabilidad recae sobre quien aprende. Es la manera como se responde a demandas de aprendizaje, según la mirada de sus estudiantes: *“Muchas veces no les da la gana y dicen que ya habían explicado”*. *“Nunca ayudan en nada, son amarrados como ellos solos”*. *“Si uno le va mal en la materia es porque uno no presta atención, pero en algunos casos es porque el profesor no explica bien”*. *“Ninguna ayuda, solamente nos dice que logremos de sacar buenas notas en los próximos trabajos”*. *“Nada, porque lo único que hacen es criticar y no preguntan el por qué voy mal”*. *“Los profesores no ayudan porque según ellos, yo soy el que está estudiando y no él. Pero de mis amigos si recibo más ayuda”*. *“Eso depende de la materia y del profesor”*. *“Solamente nos explican dos veces, una en la clase y la otra en la recuperación y si no entendió ¡jódase!”*.

Pero el papel de los iguales (estudiantes), fue muy reiterativo, entre ellos: *“Explican mejor los compañeros que el mismo profesor”*. Asunto que merece sea objeto de un estudio en particular. Resultados, que también dicen por qué no son tenidos en cuenta los errores, como opción para reforzar el aprendizaje.

Respecto a oportunidades de mejora, específicamente se observan tendencias hacia prácticas educativas o estilos de enseñanza de carácter exposición o magistral, que en cuando se vuelve reiterativa impiden:

- La asociación de los contenidos de clase con las situaciones del entorno de los estudiantes y la cotidianidad.
- El incremento de ambientes de confianza, propiciadores del dialogo entre los estudiantes para participar activamente en clase e intercambiar sus puntos de vista con los demás compañeros.
- La identificación temprana de las equivocaciones o errores de los estudiantes como oportunidades para reforzar lo enseñado.

En lo que respecta a la devolución literal de los contenidos tal cual fueron aprendidos, aunque el 90% de los docentes tienden a afirmar que no piden la devolución literal de los contenidos enseñados en clase, el 34% de los estudiantes afirman que sus docentes siempre o casi siempre solicitan en las pruebas de evaluación, la información literal de cómo fue explicada o como está en el texto.

Pasando a al punto de las comparaciones por municipios, según la información obtenida, Anzá, Liborina y Sopetrán son los municipios con mayor fortaleza en los componentes socio cognitivos, respecto a los demás. Mientras que Santa Fe de Antioquia y San Jerónimo, son los que más oportunidades de mejora tienen sobre este asunto: ayudar a aprender y trabajo en grupo.

Por su parte, Buriticá (IE. Rural Adolfo M.U) y Giraldo (IE. Santa Rosa de Lima) son los municipios que muestran mayor atención a lo socio cognitivo en lo referido al trabajo grupal y trato entre estudiantes. Las instituciones de estos municipios podrían compartir sus experiencias de enseñanza, con los demás municipios. Claro está, considerando que aunque son municipios de la misma subregión geográficamente y culturalmente tiene diferencias.

Ahora, en lo concerniente a la exigencia de la devolución literal de la información como está en los textos, en los municipios donde según el análisis cuantitativo, los docentes reconocen tener más tendencia hacia ésta características (magistral o expositiva), son Buriticá y Santa Fé de Antioquia. Por el contrario, según los resultados donde menos se ciñen a la devolución de la información tal cual está en los textos, es Anzá y San Jerónimo (Normal S G D). Aquí sería importante indagar por experiencias educativas referidas a las formas de enseñar y de evaluar de estas instituciones, que también tienen algunas diferencias geográficas y también en modalidad (académica y Normalista.

En cuanto al asunto relacional, si se molestan o no por los problemas entre sus iguales, según el análisis cuantitativo, esto parece ser más preocupante para los docentes que para sus estudiantes, pues el 56 % afirma que sólo algunas o pocas veces o nunca les molesta o incomodan los problemas que se presenten entre sus iguales. Pero, entre las posturas encontradas, están las referidas al individualismo: *“Me choca trabajar con aquellas personas que nos hacen sentir mal por las dificultades que tenemos”*. *“ Hay muchos en el salón que no se la llevan bien”*. *“En el salón hay uno muy cochino y me tocó con él y no trabajé bien y además hice alejar a los demás compañeros de él”...*

Este aspecto constituye otra de las oportunidades de mejora a las que hay que atender en las IE intervenidas y que afecta bastante la formación ciudadana, objetivo de la educación.

Sobre lo que tienen que ver con el Ítem, a la hora de dar cuenta de actuaciones indecorosas de una situación entre compañeros o compañeras, lo expongo tal como sucedió, aunque estén de por medio mis amigas o amigos. En este aspecto, el profesorado dice ser más sincero que los estudiantes. Pero en los estudiantes participantes, se percibe el ocultamiento de la verdad cuando están de por medio sus amigos. Sin embargo, en ambos (docentes y estudiantes), es alto el porcentaje de los que afirman que pocas veces o nunca cuentan los hechos tal cual suceden, en los estudiantes el 25% y en los docentes el 17 %, le cuesta hacerlo. Lo que se constituye finalmente en otra oportunidad de mejora a la que le han de apostarle las IE, toda vez que afecta el proceso formativo en sus más variadas formas de expresión.

El último objetivo de la investigación (*Trazar lineamientos que orienten el diseño de una propuesta pedagógica fundamentada en el desarrollo socio cognitivo de los estudiantes de la Región, según resultados de la investigación*), este fue llevado a cabo mediante un trabajo en grupo, con el cual se cerró el acto de la presentación de los resultados finales de la investigación, el cual es resumido en el siguiente cuadro:

<p><i>Con Alcaldes, Secretarios de Educación, Rectores, Docentes y algunos delegados de los 15 colegios- 11 localidades pertenecientes a 7 los municipios participantes, que atendieron la invitación a la presentación de los resultados de esta investigación, se llevó a cabo un trabajo en grupo bajo el horizonte de tres interrogantes básicos, para que en conjunto (autoridades educativas representantes de colegios y municipios), conversaran y se expusieran ante ellos mismos, lo que a su juicio consideraban pertinente para sus instituciones, una vez conocidos los resultados. Los productos de ese trabajo fueron consignados en manuscritos y socializadas ante los demás asistentes por municipio y por pregunta así:</i></p>			
NOMBRE DEL MUNICIPIO	01 .¿Qué compromisos asumiría su municipio desde las instituciones educativas, para responder a necesidades de orden relacional y de aprendizaje, detectadas en este	02. ¿ Desde el programa de Gobierno departamental “Antioquia la Más Educada”, qué estimaciones haría de	03¿Cómo establecer alianzas con los demás municipios, para desarrollar propuestas de cualificación docente,

	estudio?	esta investigación para la calidad educativa de su municipio?	orientadas al desarrollo social y cognitivo de la comunidad educativa?
ANZÁ	Involucrar a la comunidad educativa en general y demás entes del municipio para fomentar buenas acciones y propuestas pedagógicas donde haya unificación de criterios. Fortalecer los microcentros rurales, con el fin de compartir experiencias significativas.	Partir de este Diagnóstico, para dar a conocer en el municipio los resultados de la investigación, analizarlos y con todos los docentes plantear propuestas para mejorar los aspectos en los que se tienen falencias	Realizar encuentros subregionales par compartir experiencias significativas de cada institución.
BURITICÁ	Establecer un plan de mejoramiento municipal, que permita la integración de docentes, directivos docentes, padres de familia y autoridades educativas locales, para realizar de esta manera las adecuaciones requeridas por el plan educativo municipal y para que sirva de orientación a las políticas educativas	Teniendo en cuenta los resultados de la investigación como punto de partida, para que las políticas departamentales y municipales permitan articula planes, programas y proyectos, tendientes al mejoramiento de la calidad de la educación.	Mediante la voluntad política de los gobernantes para establecer estas alianzas.
GIRALDO	Diseñar planes de estudio de estudio de acuerdo con la propuesta de Jaques Delors, o formación integral que apunte al desarrollo del Ser-Saber hacer-conocer y convivir. Es decir, construir currículos que tengan pertinencia social y pertinencia a académica.	Tomarnos en cuenta todo lo relacionado con el trabajo en grupo de los estudiantes y en las metodologías basadas en lo social y en lo cognitivo.	Formular un modelo o fundamentación pedagógico regional y en ese sentido los planes de estudio y los sistemas institucionales s de evaluación. -Mesas de trabajo subregionales. -Socialización de experiencias significativas.
LIBORINA	-Desde el plan de amejoramiento, analizar las debilidades detectadas en el aprendizaje y socializarlas en las mesas de trabajo municipal (por área), buscando conjuntamente las posibles soluciones. -Socializar los resultados de este proyecto, buscando unificar criterios en el modelo pedagógico de enseñanza/ aprendizaje y evaluación -Aplicar las fortalezas detectadas en este estudio, buscando mejorar la relación docente- estudiante en el aula y estudiante-docente. - Promover los valores en la familia, cuerpo de profesores, directivos y comunidad, que favorezcan un	Se conocieron y se compartieron una cantidad de vivencias y experiencias en las diferentes IE a nivel municipal del occidente medio, que aportarán ideas al mejoramiento del proyecto educativo Departamental con relación a los proyectos educativos municipales. Y los proyectos educativos institucionales	Compartir (PEM-Plan de Área), experiencias a nivel intermunicipal de las diferentes mesas de trabajo por área con reuniones periódicas en diferentes municipios contando con el apoyo de los Alcaldes municipales, Secretarios de educación municipal, Rectores y jefes de Núcleo.

	ambiente y convivencia social, Favoreciendo el proceso de enseñanza/aprendizaje.		
SAN JERÓNIMO	Hay que cuestionarse empezando desde las relaciones familiares y de la comunidad como tal, pues logramos observar que el municipio vienen creciendo en estructura física, pero en la parte relacional, social, hay un decremento, de ahí que consideramos que hay una necesidad de cambios de actitud y de compromiso individual, donde se requiera de un proceso de autoevaluación y co evaluación con colegas, estudiantes y directivos.	Teniendo en cuenta que a partir de la Investigación ya tenemos un diagnóstico por municipio, consideramos que es importante darle continuidad desde la gobernación con estrategias de intervención, en donde haya espacios de capacitación y actividades para docentes.	Unificar un plan de estudios subregional que responda a las necesidades de la Región. -Implementando mesas de trabajo subregionales que permita compartir experiencias, esto teniendo en cuenta que los gobernantes apoyen tal propuesta.
SANTA FE DE ANTIOQUIA	*Conformación y reactivación de las “mesas de trabajo”, por áreas a nivel institucional y municipal. *Jornadas de integración con todos los docentes del municipio para la socialización de los resultados de la investigación “ <i>Estilos de Enseñanza y desarrollo socio cognitivo</i> ”. A partir de esta, se propongan estrategias y/o acciones, para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Desarrollar estrategias metodológicas de trabajo en equipo involucrando a toda la comunidad educativa. * Fomentar acciones conjuntas, con diferentes entidades municipales, para sumar esfuerzos en pro de una sana convivencia, lo que mejoraría el trabajo en equipo. *	*Que los resultados de esta investigación, nos sirva como punto de partida “diagnóstico” para elaborar y desarrollar proyectos de acuerdo a las necesidades de cada municipio e institución. *Articular el plan de gobierno municipal (el cual está en construcción), desde el punto de vista educativo y social.	* A través de los Secretarios de Educación, los cuales nos brindan los espacios para socializar las experiencias significativas. * elaborar documentos virtuales (block-interactuar) o escritos que sirvan para multiplicar experiencias exitosas, las cuales se pueden replicar o adaptar según el contexto. * Solicitar alas directivas docentes, espacios para compartir entre pares , propuestas pedagógicas y didácticas que apunten a corregir las falencias del proceso enseñanza-aprendizaje.
SOPETRÁN	-Mesas de trabajo municipales por áreas -Institucionalizar los semilleros en las áreas. -mayor dotación para la aplicación de las TIC. -Capacitación a los docentes sobre técnicas de trabajo en grupo. -Organización de foros educativos sobre <i>Estilos de Enseñanza</i> . -Crear comité de apoyo institucional con diferentes profesionales.	_Replantear el sistema de evaluación. _ Replantear los métodos de Enseñanza _Contextualizar el currículo	_ establecer mesas de trabajo por áreas. _Formalizar pasantías para observar experiencias significativas de otras instituciones. _Organizar foros regionales. _Crear redes educativas a nivel de Internet, para mantener comunicación

Algunas de las respuestas presentes en el cuadro anterior, guardan relación con los resultados de las percepciones que al momento de la entrevista focal, tenían los docentes sobre lo que

pensaban de esta investigación para la IE en la que laboraban y que están resumidas en los siguientes párrafos:

-Coincidencia en la relevancia de esta investigación para sus IE, en tanto consideraron que los resultados sirven de diagnóstico o punto de partida para la elaboración de propuestas educativas que ayudaran al mejoramiento de la enseñanza.

- Dijeron encontrar afinidad de esta investigación con las demandas de formación ciudadana, toda vez que se ocupa del asunto de las relaciones sociales en la IE estudiantes-estudiantes-docentes y muy a tono con las problemáticas que de entendimiento entre los jóvenes, tiene la IE y la Región.

-Expresaron desde el inicio su malestar, si en esta investigación ellos fueran considerados un dato más, es decir, si el estudio no les hiciera devolución de los resultados a las instituciones participantes y dejara de lado cualquier intención en lineamientos para su mejoramiento.

-Valoraron el hecho de ser tenidos en cuenta y que la Universidad de Antioquia por primera vez, haya hecho presencia en sus Regiones sin importar la ubicación geográfica y el estado de las vías, para participarlos de esta investigación. Expresión de estudiantes en las encuestas referidas a este asunto: "Gracias por contar con nuestras opiniones"

3.8 Recomendaciones:

Aprovechar los resultados de esta investigación para el diseño de propuestas pedagógicas en favor de la mejora educativa de las IE, participantes en el estudio.

Llevar este estudio a la Educación Básica, Primaria incluyendo el nivel Preescolar

Difundir los resultados de esta investigación en otras IE de la ciudad y de otras subregiones del departamento

Ofertar esta experiencia investigativa como referente de formación en investigación, para estudiantes de pregrado y postgrado

3.9 Aspectos financieros

Rubros aprobados para la ejecución del proyecto por parte del grupo de investigación al que está inscrito el proyecto: 3'000.000 distribuidos en dos pagos: \$2'000.000 para despeamientos (viáticos) y \$1'000.000 para digitación y análisis estadístico de la información. Ver tabla a continuación

Rubros	FUENTES DE FINANCIACIÓN			Total 3'000.000
	Grupo de investigación:	APORTE U. de A.	APORTE EXTERNO	
	Estudios educativos en Cognición-Infancia y discurso	Fondos comunes	indique la entidad	
Refrigerios para 3	\$ 250.000			\$ 250.000

Eventos:				
-Presentación de la propuesta.				
-Resultados preliminares.				
-Resultados finales				
Servicios técnicos:				
Digitación : \$350.000	\$1'000.000			\$ 1'000.000
Análisis estadístico: \$650.000				
Desplazamientos a 11 localidades (15 IE9)	\$2'000.000			\$2'000.000
Material fungibles	\$ 20.000			\$ 20.000
Equipos	\$150.000			\$100.000
Telecomunicaciones	\$150.000			\$150.000
TOTAL	-\$570.000\$			-\$570.000

Bibliografía

Alonso, C. Domingo, J. y Honey P. (1994). Los estilos de aprendizaje: procedimientos de diagnóstico y mejora. Bilbao: Ediciones Mensajero

Coll, C. (1996). Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento, (4ª),105-149. Barcelona: Paidós Educador.

Coll, C. y Otros (2004). El constructivismo en el aula. Enseñar: crear zonas de desarrollo Próximo e interactuar en ellas. En Biblioteca de aula, 5, (14ª). Editorial Grao.

De León, I. (2005). Los estilos de enseñanza pedagógicos: Una propuesta de criterios para su determinación. En Revista de Investigación, 57, 69-97.

Díaz, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. En: Revista electrónica de investigación educativa, 5, (2). Disponible en:
<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/155/15550207.pdf> (Consulta en Junio de 2011).

Penagos, H (2009). El aprendizaje situado como una alternativa en la formación competencias en ingeniería. Trabajo presentado al I Congreso Nacional de investigación en educación en ciencias y tecnología, realizado en Colombia en Junio 22 al 26 de 2009. Disponible en:
http://www.educyt.org/portal/images/stories/ponencias1/Sala2/el_aprendizaje_situado_como_una_alternativa_en_la_formacion_de_competencias_en_ingenieria.pdf. (Consulta en Junio de 2011).

Pérez, A. (1996) Comprender y transformar la enseñanza. Madrid: Ed. Morata

Rendón, M. A. (2010). "El desarrollo de la competencia social a través de la educación del pensamiento crítico reflexivo y el aprendizaje cooperativo". En *Crecemos. Revista Hispanoamericana de Desarrollo Humano y pensamiento. Organización para el Fomento del Desarrollo del pensamiento*. XII, 4, 44-50, Puerto Rico.

Rendón, M. A. y Ramírez, M. (2002). "El desarrollo cognitivo y su relación con el aprendizaje". *Revista Educación y Pedagogía*, 14, (32), 69-94.

Sagastegui, D (2004). Una apuesta por la cultura. El aprendizaje situado. En *Electrónica Sinéctica*, 24. Mexico. Disponible en:
<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=99815918005> .

Shulman (1987). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. En: Wittrock, M. (1997) *La investigación de la enseñanza, I Enfoques, teorías y métodos*. España: Paidós

Weber, M. (1976). *Estilos de educación. Manual para estudiantes de pedagogía*. Educación abierta/ Madrid: Santillana. Disponible en:
www.austral.edu.ar/oei/archivos/07.pdf (Consulta en Abril de 2007).

Wittrock, M. (1997). *La investigación de la enseñanza, I Enfoques, teorías y métodos*. España: Paidós.

Zhang y Sternberg (2002). Los estilos de pensamiento y las características de los docentes.