

**UNIVERSIDAD MILITAR NUEVA GRANADA  
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN  
REGISTRO SNIES N.º 90692**



**DESARROLLO DEL ROL INVESTIGADOR DE LOS DOCENTES COMO  
ESTRATEGIA DE FOMENTO EN LA FORMACIÓN PARA LA RESPONSABILIDAD  
SOCIAL**

**TRABAJO DE GRADO  
PARA OBTENER EL TÍTULO DE MAGÍSTER EN EDUCACIÓN  
PRESENTA:**

**SINDY YANINA VILLABÓN ARANGO**

Director de trabajo de grado  
**CLAUDIA CONSUELO GONZÁLEZ RAMÍREZ**

Bogotá, Colombia; 11 de diciembre de 2020

## **AGRADECIMIENTOS**

Agradezco en primera instancia a Dios por ser mi inspiración constante, a las directivas del Colegio Bosques de Sherwood por abrir las puertas de su institución para llevar a cabo esta investigación, al igual que a los docentes y estudiantes que participaron en las actividades propuestas siempre con la mejor disposición. Agradezco también a los profesores de la Universidad Militar Nueva Granada por su acompañamiento permanente durante este proceso de formación y en el desarrollo de este estudio, a mi asesora, la doctora Claudia Consuelo González Ramírez, quien con sus aportes profesionales orientó de manera idónea este hermoso camino y sin lugar a dudas, agradezco en gran manera a mi familia por apoyar este proyecto, acompañarme con sus palabras de aliento y hacerme sentir en todo momento su amor incondicional.

## Tabla de contenido

RESUMEN.....	6
INTRODUCCIÓN .....	8
CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN.....	11
1.1 Formulación del problema.....	11
1.2 Objetivos de la investigación.....	14
1.2.1 Objetivo general.....	14
1.2.2 Objetivos específicos .....	15
1.3 Justificación .....	15
1.3.1 Alcances y limitaciones del proyecto.....	18
CAPÍTULO II. MARCO DE REFERENCIA .....	19
2.1 Estado del arte.....	19
2.2 Marco teórico y conceptual.....	26
2.2.1 A propósito del rol investigador del docente.....	27
2.2.2 La responsabilidad social, una mirada más allá del campo empresarial.....	30
2.2.3 La estrategia pedagógica como hilo conductor en la práctica docente .....	35
2.3 Marco legal o normativo.....	37
CAPÍTULO III. DISEÑO METODOLÓGICO.....	41
3.1 Línea de investigación .....	41
3.2 Paradigma/tipo/enfoque y método de investigación .....	41
3.2.1 Paradigma hermenéutico–interpretativo .....	42

3.2.2	Enfoque de investigación cualitativo .....	44
3.2.3	Método estudio de caso .....	46
3.3	Técnicas y estrategias de recolección de información .....	48
3.4	Fases de la investigación.....	49
3.4.1	Diseño y evaluación de instrumentos.....	51
3.4.2	Aplicación de instrumentos .....	51
3.4.3	Análisis e interpretación de los datos.....	52
3.5	Descripción de la población y muestra.....	52
3.5.1	Población .....	52
3.5.2	Muestra.....	53
3.6	Metodologías de análisis.....	54
CAPÍTULO IV. RESULTADOS, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN.....		57
4.1	Análisis de los objetivos propuestos.....	57
4.1.1	A propósito del rol investigador del docente.....	57
4.1.2	Sobre la formación para la responsabilidad social.....	63
4.1.3	La estrategia pedagógica .....	69
4.2	Análisis de las categorías emergentes .....	73
4.2.1	Principios y valores.....	73
4.2.2	Aprendizaje basado en el estudiante .....	74
4.3.3	Formación para el emprendimiento .....	75
4.3.4	Desarrollo sostenible.....	76

CAPÍTULO V. PRESENTACIÓN DE PROPUESTA.....	79
5.1 La sistematización de experiencias. ....	79
5.2 Título .....	81
5.3 Objetivo .....	81
5.4 Justificación .....	81
5.5 Descripción de la propuesta.....	82
6 CONCLUSIONES .....	89
7 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	93
8 ANEXOS... ..	100

## RESUMEN

El presente estudio abordó el análisis del rol investigador docente en la premisa de potenciar la formación para la responsabilidad social como principio en los estudiantes de la electiva en Gestión empresarial y emprendimiento del Colegio Bosques de Sherwood. Esta iniciativa se encuentra enmarcada en la línea de Educación y sociedad, partió del paradigma hermenéutico interpretativo y se desplegó bajo un enfoque cualitativo que se desarrolló a través del estudio de caso enfocado en los docentes y estudiantes que hacen parte de la asignatura descrita en esta institución. Desde allí se analizaron las categorías rol investigador docente, responsabilidad social y estrategia pedagógica, con la ayuda de herramientas que permitieron identificar como parte de los hallazgos, el interés de los docentes por reforzar su rol como investigadores y su intención con respecto a favorecer los procesos de formación para la responsabilidad social como un ejercicio que surja del interés del individuo, en la perspectiva de comprender el impacto de sus acciones. De igual forma, se evidenció entre los estudiantes la necesidad de articular a sus temas de estudio, elementos que fortalezcan su preparación profesional en el marco del aprendizaje técnico y en el refuerzo de sus habilidades sociales, esto a propósito del esquema de principios y valores propiciado por la institución.

Como resultado se reconoce el rol investigador docente y se expone una propuesta que sugiere una estrategia pedagógica que, con base en esta identificación fomente la sinergia entre dichas necesidades a partir de la retroalimentación permanente del ejercicio docente. Es decir, se apuesta a la creación conjunta de conocimiento con los estudiantes al propiciar escenarios que faciliten el reconocimiento de la labor docente, la identificación de las necesidades de los estudiantes, su contexto y su formación como individuos socialmente responsables.

**Palabras clave:** Rol del maestro, responsabilidad social, emprendimiento, estrategia pedagógica.

## ABSTRACT

This study addressed the analysis of the teaching research role on the premise of promoting training for social responsibility as a principle in students associated with the elective line in Business Management and Entrepreneurship of the Bosques de Sherwood School. This initiative is framed in the line of Education and Society and started from the interpretive hermeneutical paradigm, it was deployed under a qualitative approach that was developed through a case study focused on teachers and students who are part of the subject described in this institution. From there, the categories of the teaching research role, social responsibility and pedagogical strategy were mainly analyzed with the help of tools that allowed us to identify as part of the main findings, the interest of teachers to reinforce their role as researchers and their intention with respect to favoring the training processes for social responsibility as an exercise that arises from the interest of the individual, from the perspective of understanding the impact of their actions. In the same way, it was evident among the students the need to articulate to their study topics, elements that strengthen their professional preparation not only within the framework of technical learning, but also in the reinforcement of their social skills. The foregoing framed in a scheme of principles and values promoted by the institution.

As a result, the teaching research role is recognized and a proposal is presented that suggests a pedagogical strategy that, based on this identification, encourages synergy between these needs based on permanent feedback from the teaching exercise. That is, it is committed to the joint creation of knowledge with the students by promoting scenarios that facilitate the recognition of the teaching work, the identification of the students' needs, their context and their training as socially responsible individuals.

**Key Words:** Teacher's role, Social responsibility, Entrepreneurship, Pedagogical strategy.

## INTRODUCCIÓN

La presente investigación aborda como una de sus principales categorías el rol investigador del maestro. Desde esta perspectiva, se observa que la práctica docente es un escenario donde dialogan permanentemente las necesidades del alumno, las necesidades profesionales de los docentes y las necesidades del entorno, lo cual sugiere la premisa de contar con herramientas que permitan identificar de manera pertinente qué se debe enseñar a los estudiantes y evaluar aquello que impida o limite las posibilidades para mejorar el ejercicio de la enseñanza. Para el caso de este estudio se analiza qué elementos se requieren para desarrollar dicho rol en la premisa de favorecer los procesos de formación para la responsabilidad social.

En esta medida, en el desarrollo de esta investigación se citan algunos autores expertos en el tema, principalmente Muñoz et al. (2001). Estos afirmaron que “el educador es investigador por excelencia” (p. 28), intérprete de su entorno y su laboratorio natural (el aula), que a diferencia del laboratorio de un científico que investiga las ciencias exactas, interactúa permanentemente con su cotidianidad y sus actores. Se referencia también a Vallaeys (2016) en lo que corresponde a la responsabilidad social, para quien “no hay humanidad sin responsabilidad” (p. 29). Dicha afirmación se soporta desde la vista de González y González (2012), quienes consideraron que, si bien el rol de los docentes no está dirigido de manera explícita a la solución de los problemas sociales, sí demanda de estos una rendición de cuentas a la sociedad y a las familias de sus educandos. Ese compromiso sugiere el pensar la educación desde la perspectiva de formar para la responsabilidad social como algo que va más allá de la vida profesional, algo que supera la mera responsabilidad con la institución educativa, y se convierte en una intencionalidad profesional y personal.

A la luz de lo anterior se hace necesario buscar referentes que articulen el desarrollo del rol investigador en la premisa de formar para la responsabilidad social y lo asocien a la formulación de estrategias que se ejecuten como hilo conductor de este entramado. En ese sentido, Díaz y Hernández (2002) manifestaron que una estrategia no puede ser vista como simples métodos o técnicas docentes, que llegan casi a igualarla con estructuras rígidas compuestas por pautas respecto al cómo hacer, pero pierden de vista el ejercicio reflexivo que parta del contexto en el cual se desarrolla la práctica docente. Por el contrario, aseguraron que las estrategias deben ser asociadas a los saberes, procedimientos específicos e incluso formas de ejecutar las destrezas, cuya característica principal es que se debe saber qué, cómo y cuándo emplearlas. En otras palabras, el docente siempre debe estar facultado para emplear los elementos pedagógicos que le permitan actuar de una manera flexible y adaptable según el aula a la que se dirija, las circunstancias que se presenten en ella y en general, el contexto en el que se desarrolle su interacción.

Así las cosas, con base en el problema objeto de estudio y las categorías que allí se identifican, el presente ejercicio se enmarca en la línea de Educación y sociedad de la Universidad Militar Nueva Granada y se inscribe en el paradigma hermenéutico – interpretativo. Se sigue un enfoque de investigación cualitativo soportado en el método de estudio de caso asociado específicamente a la línea electiva en Gestión empresarial y emprendimiento del Colegio Bosques de Sherwood del municipio de Chía, en donde se implementaron como técnicas y estrategias de recolección de información la entrevista semiestructurada y la encuesta. Se emplearon como herramienta de análisis de la información obtenida las etapas sugeridas desde el estudio de caso con base en lo planteado por Stake (1998) y algunos elementos de la teoría fundamentada.

En el desarrollo de este análisis se realizó la codificación inicial mediante una matriz elaborada en hojas de cálculo que facilita la organización de los datos, posteriormente, se asociaron allí las categorías preexistentes en el estudio y se identificaron aquellas que emergieron en las voces de los participantes. Esto permitió iniciar la revisión de las intenciones generales de la institución y las particulares de los docentes con respecto al desarrollo de su rol como investigadores; de esta forma también se registraron los puntos de vista de los estudiantes en cuanto al proceso de enseñanza y aprendizaje y las situaciones que se gestan en este y que propician la formación para la responsabilidad social.

Por último, se presenta una propuesta pedagógica con la que se pretende exponer algunas orientaciones para la estructuración de una estrategia que propicie el desarrollo del rol investigador de los docentes en la premisa de formar para la responsabilidad social. Esta estrategia se elaboró con base en el modelo sugerido por Jara (2018) para la sistematización de experiencias, en el que se establece que este es un proceso que va más allá de lo instrumental. Por eso, se habla de estrategia, dado que se estructuran de manera lógica múltiples componentes y se propicia la integración de los actores, las características que los identifican como individuos y como grupo, sus intereses, el contexto en el que se relacionan, las metas que se estima alcanzar y todo lo que se requiere para ello; es decir, se integran el qué, quién, cómo, cuándo, dónde por qué y para qué.

## **CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN**

En este capítulo se expone la formulación del problema objeto de estudio, se identifican las principales categorías relacionadas, se dan a conocer los objetivos de la investigación, su justificación y alcance general, así como algunas limitaciones encontradas durante su desarrollo.

### **1.1 Formulación del problema**

Al realizar los primeros acercamientos al tema objeto de estudio se puede observar que la práctica docente es un escenario donde dialogan permanentemente las necesidades del alumno o aprendiz, las de los docentes y las del entorno. Este ecosistema plantea, entonces, algunas inquietudes con respecto a las dificultades para el desarrollo del docente como investigador. Una de las principales limitaciones que se pueden identificar se refiere a las diversas presiones que se suman a su quehacer y que impactan directamente en su tiempo para garantizar el pleno ejercicio de la enseñanza y el fortalecimiento de su rol a través del desarrollo de actividades de investigación que propendan a la mejora de su práctica.

Por ejemplo, el Banco Mundial (2012) expresó que la carga administrativa que recae sobre el profesorado, así como las limitadas capacidades de los directivos en algunos casos, principalmente en el ámbito público y rural, para responder a las necesidades de los profesores respecto a temas como la falta de personal, la cobertura de las incapacidades y el ausentismo laboral, hacen que se sacrifiquen de forma significativa estos procesos de construcción al interior del aula. Por su parte, Stenhouse (1979) afirmó que el impedimento más serio para el desarrollo de los profesores como investigadores es la escasez de tiempo, puesto que estos dedican una parte importante de su disponibilidad horaria a las actividades de planeación, ejecución y

seguimiento de sus actividades en clase, y, en consecuencia, el tiempo dedicado a la investigación es un recurso minoritario. A esto se suma una estructura académica preconcebida en el nivel de licenciatura o pregrado, que no en todos los casos logra satisfacer las necesidades de conocimiento y manejo de los elementos para ejercer satisfactoriamente un rol como investigador de los fenómenos que se presentan en su hacer cotidiano.

En la misma línea, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE] (2016) al revisar las actividades que preceden al ejercicio activo de la docencia, identificó que los programas iniciales de formación docente no cuentan con un enfoque práctico robusto que apalanque la teoría y prepare adecuadamente a los profesores en el relacionamiento con los estudiantes en el salón de clase. Según la entidad “los programas de formación docente inicial en Colombia suelen tener un enfoque de aprendizaje más teórico que práctico” (p. 177) y su interacción con las escuelas y colegios es mínima. El efecto de esta situación es que los egresados carecen de competencias y métodos pedagógicos que les permitan abordar la práctica real desde un rol autocrítico, que fomente la investigación y autogestión, y, por tanto, genere un impacto transformador en el aula.

Si bien es claro que en los últimos años el Ministerio de Educación Nacional se ha esforzado por implementar programas que impacten en este ámbito, aún es necesario que tanto el Ministerio como las Secretarías de Educación y las instituciones de formación docente desarrollen más estrategias que propendan a la mejora de los procesos pedagógicos (OCDE, 2018). Estas situaciones pueden mejorarse si se cuenta con programas estructurados de inducción y reinducción en las instituciones, dado que estos son una forma importante de robustecer las competencias de los nuevos profesores, al orientar sus prácticas y la asimilación de los desafíos para los cuales no están preparados, y, así, garantizar la evolución continua de su labor desde un

ejercicio autónomo pero asesorado. Al respecto, el informe de la OCDE (2016) indicó que en varios países las investigaciones han demostrado que las tutorías y la capacitación para los maestros principiantes pueden mejorar su compromiso y retención, sus prácticas de enseñanza en el aula y, por ende, los logros de los estudiantes.

De forma paralela, se encuentra que otro de los factores que impacta en el desarrollo del docente como investigador es la coacción y la falta de flexibilidad en la construcción de los currículos. Según Kärkkäinen (2012) para solucionar este impedimento un punto de partida es evaluar lo que se debe enseñar a los estudiantes, es decir, el contenido del plan de estudios y programas, los cuales parecen estar influenciados en gran medida por el Gobierno y otras instancias de control, e impiden o limitan las posibilidades de adecuación del currículo y, por ende, la intención de investigar o de desarrollar las competencias investigativas que propendan a una mejor práctica en el ejercicio de la enseñanza. Por ejemplo, Australia, Japón y Corea animan a las escuelas, colegios y profesores a que realicen investigaciones como parte de sus programas de desarrollo profesional, y así guiarlos a gestar un currículo que responda a las necesidades de los estudiantes y su comunidad. Esto evidencia la importancia de involucrar el contexto y la realidad de las comunidades en los procesos educativos como premisa para la formación desde y para la responsabilidad Social.

Desde una perspectiva más específica es posible evidenciar que en la construcción curricular de la línea de profundización objeto de este estudio de caso existe una oportunidad de refuerzo mediante una estrategia pedagógica que mejore los elementos para fomentar la investigación de los docentes en el aula. De esta forma se podrán enriquecer los métodos empleados en su quehacer para garantizar la formación de bachilleres orientados no solo al emprendimiento de nuevas unidades productivas, sino de unidades que sean socialmente

responsables y sean lideradas y/u operadas por personas capaces de aportar al desarrollo sostenible de sus comunidades, como lo sugiere el Plan Decenal de Educación (PNDE) para el 2026.

En dicho plan se evidencia la necesidad de tomar las medidas necesarias para adoptar una formación integral del ciudadano que promueva el emprendimiento, la convivencia, la innovación, la investigación y el desarrollo de la ciencia, a fin de llevar a cabo actividades sociales, personales y productivas en un marco de respeto por el otro. Así, se garantiza la posibilidad de aprovechar las nuevas tecnologías en la enseñanza, el aprendizaje y la vida diaria, en procura de la sostenibilidad y la preservación del medio ambiente.

En ese orden de ideas, se plantea como pregunta objeto de esta investigación: ¿Cómo fortalecer el rol investigador del docente del Colegio Bosques de Sherwood a fin de potenciar la formación para la responsabilidad social en la línea electiva en Gestión empresarial? Este interrogante, a su vez, se desarrolla de la mano de las siguientes preguntas específicas: ¿Cuál es el estado actual del rol investigador del cuerpo docente del Colegio Bosques de Sherwood?, ¿Qué situaciones evidencian la formación de la responsabilidad social de los estudiantes que toman la línea electiva de Gestión empresarial y emprendimiento? y ¿Qué estrategia pedagógica se debe emplear de cara a garantizar que el ejercicio docente articule los temas técnicos de esta línea electiva con la responsabilidad social que esta conlleva en los futuros profesionales?

## **1.2 Objetivos de la investigación**

### ***1.2.1 Objetivo general***

Reconocer el rol de investigador del cuerpo docente asociado a la electiva en gestión

empresarial, en la premisa de potenciar la formación para la responsabilidad social en los estudiantes del colegio Bosques De Sherwood.

### **1.2.2 *Objetivos específicos***

- Identificar el estado actual del rol investigador del cuerpo docente asociado al proceso de formación de los estudiantes en la electiva de Gestión empresarial del Colegio Bosques de Sherwood.
- Describir las situaciones en las que se evidencie la promoción de la responsabilidad social como principio en los estudiantes asociados a la línea electiva en Gestión empresarial del Colegio Bosques de Sherwood.
- Proponer una estrategia pedagógica que fomente la práctica investigativa del docente en torno a los procesos de formación para la responsabilidad social en la línea electiva de gestión empresarial y emprendimiento.

### **1.3 Justificación**

Las instituciones que fomentan el emprendimiento y el desarrollo empresarial como un área de conocimiento dentro de su orientación profesional, también propician mecanismos para la comprensión de la sociedad desde una perspectiva productiva. Es allí precisamente donde el docente debe conocer, entender y fomentar dicha comprensión basada en principios de responsabilidad social, que de manera consecuente conduzcan a los estudiantes a visualizar el mundo y sus comunidades no solo como oportunidades de negocio, sino principalmente como lugares donde pueden ser actores que reconozcan las necesidades reales de su entorno y aporten al desarrollo sostenible. El rol del docente como investigador y crítico permanente de su práctica

se hace imperativo a fin de garantizar las herramientas necesarias para el desarrollo de una práctica enriquecida a nivel técnico, pero principalmente a nivel social.

La investigación en el entorno pedagógico contribuye al análisis de las características propias del ejercicio educativo, su composición operativa y orgánica, y su mejoramiento continuo; es la investigación hecha por los mismos maestros que viven y conocen las diferentes problemáticas de su comunidad educativa. Esto requiere que sean actores en el pleno sentido de la palabra, entendiéndose como parte de estas comunidades y como facilitadores en la construcción de nuevas dinámicas al interior de ellas. La investigación en el aula es la fuente primaria para la generación de conocimiento a partir de la práctica propia, como dijeron Muñoz et al. (2001):

El maestro juega un papel protagónico en los complejos procesos de transmisión y renovación cultural y lo hará dependiendo de las concepciones que tenga del conocimiento, de la formación del hombre, del tipo de sociedad, del papel de la escuela, del acercamiento a la realidad y del para qué de su acción. (p. 24)

De igual forma, en la medida en que se reconozca y se cuestione el quehacer docente desde una perspectiva de construcción social se llevará a alinear la estrategia pedagógica a nuevas y mejores formas de enseñanza que orienten su desempeño de cara a las necesidades y dinámicas de la comunidad académica y sus diferentes actores. Paralelamente, se apuntará a la correcta disposición de los estudiantes respecto a la responsabilidad social, entendida esta como una acción humanitaria y no como una función transaccional o asociada solamente al entorno empresarial. En otras palabras, se busca que los alumnos vean la responsabilidad social como un compromiso universal para asegurar su comprensión respecto a su propia gestión y a los impactos sobre la sostenibilidad social y ambiental que tienen el modo de producción y consumo

humanos, como describieron Vallaeys et al. (2009).

A partir del primer acercamiento con la institución se conoció que tanto los docentes como las directivas manifiestan que estas características no son evidenciadas con el rigor que se espera. Sin embargo, también se notó el interés del colegio en reconocer e implementar las herramientas necesarias para garantizar que el cuerpo docente optimice su desarrollo como investigadores y cuestionadores permanentes de su quehacer en el marco de la enseñanza de esta línea específica de profundización y que así la calidad de su práctica progrese continuamente. Así las cosas, el desarrollo de esta investigación proporciona un marco de referencia para el fortalecimiento de la estrategia pedagógica empleada actualmente, en la medida que se identifica el rol actual del docente como investigador y las capacidades que se pueden potenciar a través de una propuesta metodológica que beneficie los intereses de la comunidad en general y las necesidades concernientes a la gestión del conocimiento de la institución.

Por otra parte, al fortalecer la formación en responsabilidad social se fomenta la participación consciente de los estudiantes en esta línea electiva, y se les brindan elementos para cuestionar su rol futuro desde una perspectiva de sostenibilidad y aporte a la sociedad. Esto debe instarlos a investigar y cuestionar la realidad de su comunidad, su interacción con la realidad mundial y su postura respecto a las posibles soluciones para los diferentes retos que se plantean en este marco. Se lleva a los estudiantes a desarrollar habilidades críticas y de innovación que pueden ser dinamizadas y evidenciadas en las actividades propuestas en el aula. Con base en lo anterior, y por el débil análisis que se ha realizado a esta problemática, se justifica el desarrollo de este estudio, el cual cuenta con el pleno conocimiento y aceptación de la institución con miras al mejoramiento de su estrategia pedagógica a fin de formar bachilleres técnica y socialmente responsables.

### ***1.3.1 Alcances y limitaciones del proyecto***

La presente investigación está delimitada a la línea electiva en Gestión empresarial y emprendimiento del Colegio Bosques de Sherwood en el municipio de Chía. Por ende, la población objeto de este estudio está concentrada en los alumnos de los grados 10° y 11°, así como los docentes que interactúan de manera permanente con esta línea electiva. En razón de lo anterior, su cobertura temática se centra en el rol investigador de dichos docentes. Al ser un estudio de caso, su alcance es descriptivo-interpretativo, por lo cual sus resultados son aplicables al contexto de la institución educativa en la que se adelanta el proyecto y no persigue un interés generalizador.

Es importante resaltar también que el desarrollo de esta investigación se dio durante la declaración de la pandemia por cuenta del virus COVID-19, que llevó a la determinación de aislar a toda la población a fin de evitar la propagación del contagio, lo que impactó en los tiempos de ejecución del estudio y llevó a replantear el diseño de los instrumentos en cuanto a su forma de aplicación. Toda vez que no fue posible aplicar estas herramientas de manera presencial, se definió la implementación de canales virtuales salvaguardando los principios éticos y la rigurosidad científica del proceso.

## CAPÍTULO II. MARCO DE REFERENCIA

En este capítulo se abordarán algunos estudios previos relacionados con las principales categorías identificadas en la situación problémica de esta investigación, con el propósito de comprender las dinámicas que llevaron a diferentes autores a abordar y analizar los temas que aquí se exponen y de revisar sus posturas al respecto.

### 2.1 Estado del arte

En el contexto de la enseñanza de carreras o líneas de orientación profesional relacionadas con las ciencias económicas, administrativas y contables existen diferentes escenarios para el aprendizaje, donde el profesor debe tener la formación, las habilidades y la experiencia que garanticen que el estudiante identifique el mundo para el cual se está preparando. Es decir, que desde el reconocimiento de su rol y la apropiación de las herramientas necesarias sepa interactuar con estas nuevas realidades al abordarlas con plena conciencia del impacto de sus decisiones y la responsabilidad que debe asumir cuando se dispone a aprender un oficio; bajo estas premisas se realizó una revisión de algunos estudios asociados a esta temática, teniendo en cuenta estudios previos que se han interesado en desarrollar las categorías que se develan en esta tesis: Investigación docente, Responsabilidad social y Estrategia pedagógica, para tal efecto algunos de los descriptores de búsqueda asociados fueron investigación en el aula, investigación docente, rol investigador, formación para la responsabilidad social, responsabilidad social y educación, estrategias pedagógicas y estrategias en el aula. A continuación, se relacionan los principales referentes considerados.

En primera instancia se relaciona el estudio realizado por Queta (2011) titulado *La*

*investigación en el aula como proceso pedagógico y su contribución al rendimiento académico de estudiantes de nivel medio*, cuyo objetivo principal fue proponer el desarrollo de la investigación en el aula como proceso pedagógico, con el fin de contribuir al rendimiento académico de los estudiantes del Colegio Internacional de María Inmaculada. En este se evidencia la necesidad del investigador de privilegiar los procesos en los cuales el docente como principal cuestionador de su quehacer y en una postura propositiva logra brindar escenarios de aprendizaje agradables y significativos aplicados a la vida cotidiana, en pro del mejor rendimiento del proceso de enseñanza y aprendizaje. Se presenta una propuesta metodológica que refuerza el componente de investigación en el aula al vincular al estudiante a esta estructura, de forma que se convierta en corresponsable de la construcción del conocimiento como pilar activo en la búsqueda de la formación integral y lleve su contexto como insumo para la mejora en la construcción de dichos saberes. En esta medida este estudio brinda una guía con respecto al abordaje de la categoría Investigación, al presentar desde la misma experiencia del docente y su conocimiento, la importancia de reforzar los procesos académicos desde la implementación de la investigación en el aula, en la comprensión de nuevas maneras en el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, partiendo de las principales herramientas del paradigma Hermeneutico interpretativo y presentando la sistematización de experiencias como una alternativa para la estructuración de una estrategia que articule el desarrollo de este rol, a propósito de los objetivos planteados para el presente estudio.

En la misma línea, Saby (2012) presentó el estudio *El rol del docente-investigador en el marco de la investigación formativa*, en el cual se introdujo una propuesta del rol del docente-investigador con la que se pretende abordar aquellos aspectos representativos de los procesos de investigación desarrollados por los docentes de la Facultad Tecnológica de la Universidad

Distrital. En esta propuesta se busca dar claridad sobre la investigación como un proceso transformador, escudriñando el rol del docente influenciado por la dualidad existente entre investigación científica y práctica pedagógica en el escenario de la enseñanza de la tecnología y las ingenierías. Lo anterior en pro de la plena comprensión de lo que se asume como la docencia investigativa y su relación con la investigación-enseñanza, en las cuales no solo es el docente quien permanente debe robustecer su rol investigador, sino que debe ser garante de enseñar en y para la investigación, en ello se aprecia en gran manera el aporte respecto a las intenciones de la presente investigación, al encontrar en la propuesta de Saby (2012), una estructura colaborativa en la que el rol del docente propicia la investigación como una cultura más que como una actividad aislada o limitada solamente al rigor científico.

Con base en esta categoría, se busca analizar la perspectiva de diferentes docentes y su opinión respecto a la necesidad y la utilidad de la investigación en su práctica, encontrando el estudio de Perines (2018) “La investigación educativa: percepción de docentes en ejercicio, docentes en formación y agentes educativos”, en este se puede apreciar la voz del docente desde diferentes enfoques, por una parte, desde la percepción de la investigación como un “conocimiento especulativo” (p. 5) en el que a diferencia de otras profesiones no se ve como un elemento práctico para el quehacer cotidiano, desde otro punto de vista se evidencia un análisis desde las tensiones que se viven en las labores del día a día, aludiendo principalmente a la falta de tiempo para poder llevar acabo las estrategias y procesos que demanda la práctica investigativa y por otra parte se refiere la complejidad que supone en muchas instancias el producto de los estudios para llevarlo a fines prácticos, bajo estas premisas se aprecia como el principal aporte de esta investigación, la identificación de elementos que responden a dichas inquietudes y sugieren una ruta de trabajo enmarcada principalmente en la necesidad de hacer de

la investigación un medio práctico para analizar y mejorar permanentemente las dinámicas que se presentan en el aula y no como un elemento complejo y lejano ubicado a manera de trofeo en la experiencia del docente.

Ahora bien, en lo concerniente a la responsabilidad social y su interacción en el entramado propuesto, se encuentra el estudio *El tópico responsabilidad social como componente curricular en los programas académicos de la Facultad de Ciencias Económicas, Administrativas y Contables*, realizado por Beltrán (2014) en la Universidad Libre. El objetivo principal de dicho trabajo fue sustentar la necesidad de la inclusión de la responsabilidad social como parte del currículo de los programas académicos de la Facultad de Ciencias Económicas, Administrativas y Contables de la institución. Esto con base en que el autor considera relevante darle a la sociedad profesionales integrales, principalmente en su calidad de ciudadanos, por lo cual señaló la necesidad de incluir este tópico, no solo como asignatura, sino de forma transversal en los distintos planes de aula, de manera que la formación se vea permeada por una ética social que haga del estudiante y del profesional alguien comprometido con el entorno, un agente de cambio y mejoramiento.

Para tal efecto se encuentra en este estudio una visualización de la importancia de vincular a los docentes en procesos de investigación relativos a fortalecer el concepto de responsabilidad social desde la perspectiva humanista y no solo desde de la perspectiva empresarial. Entonces, se plantea que, al no considerar este enfoque, el concepto de profesional integral puede desdibujarse y mantener una línea rígida de la formación como un desarrollo meramente operativo.

González y González (2012) refieren en su investigación *La educación para la responsabilidad social. Una mirada desde el docente universitario*, que se debe visualizar al

profesor no solo desde un rol dedicado a la orientación de saberes, por el contrario, lo ubica en un compromiso permanente respecto a la construcción del conocimiento, bajo la premisa de que esa es la razón de ser de la escuela. En esa medida el formar para la responsabilidad social, sugiere que el docente asuma una postura igualmente responsable respecto a educar considerando el desafío de enseñar “para evitar que los alumnos desarrollen una visión limitada y unilateral de la realidad social” (p. 102). Es bajo este entendimiento que el estudio presentó el análisis de la experiencia docente de una maestra que expuso su intención respecto a formar, identificando que esta función incluye no solo el dominio de un saber, sino también el afectivo y la plena conciencia frente a la postura de la enseñanza como algo que trasciende de lo profesional y debe convertirse en parte del proyecto de vida del docente, lo que representa para la presente investigación una justificación en el entendimiento de la necesidad de abrir el dialogo en torno al tema, al descubrir que pese al escaso abordaje que se ha hecho al respecto, los referentes y las voces encontradas sugieren un aporte significativo en los procesos de formación y una necesidad invaluable al apreciarse como un tema que no consiste en una moda o eventualidad, este significa una condición permanente a considerarse en la formulación de acciones educativas que propicien la interacción entre el desarrollo técnico y social de las personas.

Por otra parte, en cuanto a la categoría de las estrategias pedagógicas, Umbacia (2019) en *La investigación de prácticas pedagógicas de los docentes: enseñanza y didáctica de las matemáticas en el nivel básica secundaria de la Institución Educativa Distrital Juan Evangelista Gómez* evidenció la importancia de garantizar desarrollos dinámicos en el aula mediante la proposición de estrategias que ayuden a mejorar los resultados y los niveles de reprobación de los estudiantes de los grados 6°, 7° y 8° en el área de Matemáticas del Colegio Distrital Juan

Evangelista Gómez. Su hallazgo principal fue la manifestación de dos tendencias significativas: en un primer escenario una respuesta clásica por parte del estudiante que trabaja de manera individual permanece en su puesto como respuesta a una clase magistral orientada por el docente, se centra en la revisión de un cuaderno y cumple con la asignación permanente de actividades en casa. Esto genera que el estudiante desarrolle sus actividades por el resultado a nivel de evaluación mas no por el resultado cognitivo.

En la segunda tendencia los estudiantes participan en la construcción de saberes y el docente toma su rol de facilitador al ser un agente propositivo y estratégico ante las necesidades de estos y proporcionar un escenario enriquecido para la solución de situaciones que los vinculen con su realidad. El autor manifestó que, pese a los esfuerzos y sus recomendaciones, es más predominante el primer escenario que sigue una estrategia pedagógica tradicionalista, no obstante, desde su análisis se obtienen herramientas importantes en la premisa de analizar el enfoque de las estrategias planteadas por los docentes asociados a la presente investigación, como insumo para la identificación de los componentes de una propuesta que propenda al cumplimiento de los objetivos formulados.

Por otra parte, Suarez (2016) genera un aporte importante a este estudio, a partir de los hallazgos y propuestas relacionadas en su investigación *sistematización de la experiencia desde la práctica pedagógica del proyecto educación media fortalecida implementado en el Colegio nueva constitución IED*, en esta investigación se presentó una ruta metodológica que parte de la sistematización de experiencias que se desarrolla en dos etapas, la primera, la sistematización de la práctica pedagógica y la segunda etapa una reflexión sobre el quehacer pedagógico y la importancia de escribir con respecto a los procesos de enseñanza y aprendizaje desde la perspectiva de estudiantes y maestros, con el fin de analizar las características del programa

EMF (Educación media fortalecida) que tuvo varias críticas en la institución y que posteriormente obtuvo reconocimientos positivos a nivel distrital, esta sistematización se realiza en la perspectiva de analizar aquellas situaciones que promovieron la mejora en la práctica pedagógica y que finalmente favorecieron el proceso de enseñanza aprendizaje. La iniciativa se desarrolla en el marco de la estructura sugerida por Jara (2018) lo que representa una alternativa a considerar en el marco de formular una propuesta orientada a satisfacer los objetivos de la presente investigación, al considerar los resultados obtenidos en el estudio realizado en el Colegio nueva constitución IED, en donde no solo se rescata el proyecto de manera general, sino que se logra destacar como sobresalientes a alumnos que evidenciaban el peor historial académico de sus clases.

Consecuentemente Echeverry et al. (2017) presentan un estudio con enfoque constructivista, la estrategia metodológica fue el desarrollo de un estudio de caso en lo que los autores aprecian que el propósito fue la caracterización y profundización en las estrategias pedagógicas que evidencian procesos de razonamiento propios de prácticas educativas que fomenten el pensamiento reflexivo a partir del registro de actividades desarrolladas en el aula, partiendo del modelo sugerido por Stake (1998) al delimitar, observar, registrar y analizar las voces y situaciones reales de enseñanza y aprendizaje en la población de estudio, a través del uso de entrevistas, encuestas y el análisis de algunos documentos de soporte, este ejercicio focalizó el análisis en los esquemas de actuación interrelacionados, que facilitaron encontrar y analizar las estrategias pedagógicas que asociaban procesos de razonamiento propios de prácticas educativas que propiciaban el pensamiento reflexivo a propósito del desarrollo de habilidades sociales. Se encuentra así en este estudio una ruta a seguir desde la perspectiva de la aplicación del estudio de caso en el marco de la comprensión de las estrategias pedagógicas empleadas, considerando que

permitió a los autores desplegar, analizar e interpretar las voces de los actores abordados en esta investigación, encontrando elementos para favorecer y poner en manifiesto una postura al respecto.

Así las cosas, se hace indispensable analizar la interacción de estas categorías, en primer lugar, a partir de la investigación del quehacer docente que se presenta como un vehículo para el desarrollo de nuevas definiciones y acciones en torno a cómo orientar a los estudiantes en la comprensión de su rol en la sociedad, desde el conocimiento y la comprensión del concepto de responsabilidad social como principio movilizador en las carreras o áreas relacionadas con las ciencias económicas, administrativas y contables. De esta manera, se enlaza la importancia de garantizar estrategias pedagógicas que articulen estas necesidades en el correcto hacer, como se evidencia en el estudio de Beltrán (2014), más aun si se considera que la formación de este tipo de profesionales evidencia un alto componente de interdisciplinariedad, en la cual no solo se integran los aspectos inherentes de diferentes campos específicos del conocimiento, sino que deben confluír la orientación cognitiva y social de quien está en proceso de formación.

## **2.2 Marco teórico y conceptual**

En el contexto de la enseñanza es indispensable identificar al docente como actor movilizador de las dinámicas que orientan el desarrollo de los diferentes procesos al interior del aula. Es él el llamado a observar, interpretar y reorientar todas las prácticas o fenómenos que se desarrollan para favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje, y garantizar que todos los actores de la comunidad académica se relacionen de manera armónica y competente respecto a su contexto y necesidades.

En este orden de ideas, se realizó una revisión de la literatura que aborda las

características que debe tener un profesor, en especial lo relacionado con el desarrollo de su rol investigador, así como la estructuración y gestión de la estrategia pedagógica y su incidencia en la promoción de la responsabilidad social en la formación de los estudiantes interesados por profesionalizarse en temas de desarrollo empresarial, emprendimiento o administración empresarial.

### ***2.2.1 A propósito del rol investigador del docente***

En primer lugar, para abordar las categorías que conciernen al problema de estudio es necesario aclarar que el rol investigador se define desde la perspectiva de la investigación en pedagogía. Steanhouse (1979) definió al profesor investigador como aquel que está a cargo de las aulas, entendido este espacio, desde el punto de vista experimentalista, como el hábitat que se constituye en un lugar de experimentación idóneo para la comprobación de la teoría educativa. El interés principal del investigador es “la observación naturalista” (p. 38) por lo que se convierte en un observador participante potencial en las aulas y la escuela. De esta experiencia se infiere que el profesor tiene una base de motivación para la investigación y es su propia vivencia dentro del aula y de la institución, a diferencia de los investigadores de otras ramas del conocimiento, las que pueden impulsarlos a buscar soluciones y prácticas diferentes para optimizar su ejercicio diario y apropiado de ello el autor refiere que la indagación puede pasar por investigación docente entre tanto sea sistémica y autocrítica y en ello claramente juega un papel muy importante la articulación desde la institución.

De forma paralela, Muñoz et al. (2001), con respecto a la investigación del docente, se interesaron por la inminente necesidad de contar con maestros conscientes de su quehacer y que tengan la capacidad de comprender el mundo y el contexto en el que viven, a fin de interpretar el

significado de la acción educativa. Para esto se hace indispensable el fortalecimiento de competencias en pro del desarrollo de ambientes investigativos, que recurran a la innovación pedagógica y a un ejercicio autodidacta, en los cuales el enriquecimiento del día a día no se limite a los recursos otorgados por las instituciones, sino que, por el contrario, dependa principalmente de la motivación que surja en el maestro a partir de la observación e interpretación sobre los conocimientos con los cuales quiera enriquecer su práctica y los nuevos interrogantes o sucesos que se presenten en su comunidad.

Si bien la conceptualización de las competencias e identificación de sus características son una parte constitutiva de esta investigación, no son el eje central. Por eso, lo que resulta relevante es ahondar en la competencia investigativa del docente, en el desarrollo de dicho rol, con base en la afirmación de Muñoz et al. (2001) de que “el educador es investigador por excelencia” (p. 28), intérprete de su entorno y su laboratorio natural (el aula), que, a diferencia del laboratorio de un científico que investiga las ciencias exactas, interactúa permanentemente con su cotidianidad y sus actores. Este es un entorno en constante cambio, lo cual hace que este rol investigador se enfrente a permanentes desafíos en cuanto a los actores, sujetos y objetos de su investigación, quienes diariamente modifican su actuar y son propensos a necesidades cambiantes. En un mismo espacio, una misma aula, con una población aparentemente homogénea, se pueden desarrollar innumerables situaciones que propicien el análisis y la proposición de escenarios de indagación acerca del quehacer propio y de cómo abordar desde este el fortalecimiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Al respecto, Freire (1996), a través de su pedagogía para la autonomía, planteó que no es posible concebir la enseñanza ajena a la investigación, pues son procesos que se retroalimentan permanentemente y son complementarios el uno del otro. De esta forma, invitó a comprender el

rol docente como aquel que se alimenta continuamente del proceso de enseñanza a través de la indagación. A su vez, dicho proceso se desarrolla en términos críticos y da origen siempre a un saber, no importa que metódicamente no sea tan riguroso, puesto que cuenta con un factor mucho más enriquecedor, el hecho de provenir de la experiencia, que debe estar dada bajo la capacidad de aprender no solo a adaptarse a la realidad sino en este mismo esfuerzo a transformarla.

A partir de la identificación del docente como investigador, es necesario entender el impacto de este como actor social. Desde la pedagogía de Freire como se citó en Picardo et al. (2005) se evidencia una notable preocupación por la “potenciación profesional” (p. 186). Se establece que el escenario del maestro es la práctica social colectiva y no individualista, pues es imposible considerarse libre si esta sensación no es social; es decir, si dicha libertad no está enmarcada en una necesidad de interesarse por el otro, se convierte en una falsa libertad y será un esfuerzo insuficiente que no basta para la transformación de la sociedad. Se requiere una percepción crítica, pero más allá de esto es la perspectiva de colectividad la que permite inferir de alguna forma una preconcepción de la responsabilidad social y su orientación en los procesos de formación, vistos en su noción y objeto más puro.

Así las cosas, con base en lo referido por los autores citados, se puede definir el rol investigador del docente, como la función que este tiene con respecto a la construcción estructurada y sistémica del conocimiento, partiendo de la realidad y el contexto en el que se desenvuelve, desarrollando su capacidad técnica, científica y social, a favor de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula con conciencia del qué, cómo, porqué y para qué.

### 2.2.2 *La responsabilidad social, una mirada más allá del campo empresarial*

Para desarrollar la siguiente categoría objeto de estudio, a saber, la responsabilidad social, específicamente enmarcada en el contexto de la enseñanza, es importante comenzar por mencionar que sus inicios como concepto se conectan con el marco empresarial y datan de los años cincuenta con el economista Bowen (1953), quien dio los primeros indicios sobre el tema en su libro *Social Responsibilities of the Businessman*. En este texto el autor se refirió a la importancia de relacionar el accionar de los directivos de una empresa con los objetivos y necesidades sociales, con lo cual afirmaba que las instituciones están enmarcadas en dos funciones básicas, la primera, de naturaleza económica y la segunda, de naturaleza social.

Posteriormente, en la década de los sesenta con el final de la guerra de Vietnam se desprendieron una serie de afectaciones a nivel económico y social que llevaron a las organizaciones a comprender las nuevas demandas de tipo social, por lo que en contraposición de lo expresado por Bowen, Milton Friedman expuso a través del New York Times su negativa respecto al concepto de *responsabilidad social empresarial*. Friedman aseguró que la responsabilidad no es un tema que se pueda atribuir a las instituciones, pues claramente estas dependen de las decisiones de individuos y es a estos a quienes se les debe exigir responsabilidades. De este modo, se abrió un amplio debate en torno a la responsabilidad empresarial.

Años más tarde, Davis (1975) habló de la ley de oro de la responsabilidad, con la cual indicaba que la responsabilidad social de los empresarios debe ser acorde con el poder social de las compañías. Es decir, que quien tiene responsabilidad en la toma de decisiones corporativas no debe hacerlo solo sobre los intereses propios de la empresa, sino de igual forma velar por los

intereses de la sociedad. En esta misma vía, Sethi (1975) identificó una diferencia conceptual entre lo que se debe reconocer como obligación social, la responsabilidad social y la respuesta social. La primera tiene que ver con los procedimientos que realiza la empresa en respuesta a la dinámica del mercado, la segunda hace referencia a la conducta corporativa adecuada a las normas, valores y expectativas sociales, y la última corresponde a cómo se comporta la organización ante las necesidades de la sociedad.

Las definiciones mencionadas no generan mayor impacto, dado que la década de los setenta fue un periodo en el que se planteó un escenario extremadamente transaccional, donde las empresas visualizaban su responsabilidad desde el ámbito legal y aseguraban que esta debía limitarse al cumplimiento de las leyes, así como a las regulaciones de su actividad económica. No obstante, al mismo tiempo en Estados Unidos estaban surgiendo diversos organismos de control que sirvieron como preámbulo a la responsabilidad social corporativa y fortalecieron la idea de fomentar instituciones socialmente responsables, a saber: Seguridad y Salud Ocupacionales (OSHA), la Comisión de Igualdad de Oportunidades en el Empleo (EEOC), la Comisión para la Seguridad de los Productos de Consumo (CPSC) y la Agencia de Protección del Medio Ambiente (EPA).

Tras el desarrollo del concepto en los ochenta, se empezó a escuchar paralelamente la noción de *desarrollo sustentable o sostenible*, que de una u otra forma hizo evolucionar la preconcepción de responsabilidad social empresarial. Este término hace referencia al “desarrollo que satisface las necesidades actuales sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras para satisfacer sus necesidades” (Brundtland Commission Report, 1987, p. 1). Así pues, se buscaba que las empresas en el desarrollo de sus actividades productivas y comerciales no impactaran de forma negativa en la sociedad. En los noventa se generó una discusión más

profunda sobre la necesidad de establecer la responsabilidad social como una herramienta de control que instara a las organizaciones a solucionar los daños que se pudieran causar a la sociedad y su entorno por cuenta de las dinámicas productivas y comerciales.

De este modo, en el siglo XXI esta conceptualización ha llevado a las diferentes instituciones y gobiernos del orden mundial a instaurar políticas y orientaciones con respecto a la responsabilidad social y su impacto en el desarrollo sostenible. Dichas acciones han llevado a evaluar esta sinergia no solo desde la perspectiva empresarial, sino, de igual forma, en el ámbito educativo, en donde se hace indispensable volcar a los estudiantes a la plena comprensión de las necesidades de su comunidad, y a entender que la subsanación de dichas necesidades no puede irrumpir abruptamente en su entorno.

Gran parte de la teoría administrativa del siglo XX se basa en teorías económicas y de sostenimiento, pues como indicaron Pirson y Lawrence (2010), el hombre es un ente “*homo economicus* y se relaciona con otros solo de manera transaccional para cumplir con sus intereses” (p. 5). Sin embargo, a principios del siglo XXI algunos críticos manifestaron que la teoría de la gestión debía ser repensada en función de los conocimientos psicológicos y humanistas, en lugar de supuestos teóricos (Ghoshal, 2005). Tyler (2006) encontró con asombro que las personas en este nuevo siglo buscan, más allá de un estatus económico, valores compartidos relativos a una vida significativa.

Así, en el año 2007 surgieron como iniciativa de la ONU, los *principles for responsible management education* (PRME) o principios para la educación responsable en Administración, discriminados como se expone en la Figura 1.

## Figura 1

### Los 6 principios para la educación responsable en Administración



*Nota.* Datos tomados de la ONU (2007)

Es claro que la responsabilidad social no es una cuestión ampliamente teorizada, al contrario, se evidencia una carencia en el desarrollo de un saber al respecto, en palabras de Vallaeys (2016) pareciera más un “recalentado de la antigua filantropía empresarial” (p. 27). En todo caso, es precisamente en este autor en quien se encuentra una fuente importante de conceptualización y estudio, desde una visión humanista, en torno al actuar socialmente responsable como un principio del individuo y no del colectivo, en particular de la institución empresarial.

En ese sentido, Vallaeys (2016) aseveró que para poder identificar a plenitud qué es la responsabilidad social, entendida desde la institucionalidad y no desde lo empresarial, es fundamental comprender lo que significa la responsabilidad. Entonces, señaló que este concepto está asociado al hecho de responder por los actos ante los demás y por su trascendencia a futuro.

En este orden de ideas, se liga esta noción con poder hacer promesas y cumplirlas a partir del vínculo entre el valor del actuar presente y la repercusión de los efectos o consecuencias futuras. Dichas promesas o proyecciones comprometen al individuo y a la institución, los hacen deudores o dignos de honor y es esto, en esencia, lo que les otorga facultades como humanos y no como otro tipo de ser. Por eso, para Vallaeys (2016) “no hay humanidad sin responsabilidad” (p. 29).

Al respecto Wester (2008) identifica que la educación que forma para la responsabilidad social es aquella que tiende a capacitar para la toma de decisiones responsables, la construcción de ciudadanía, el fomento y el respeto a los valores, los derechos y las libertades y esta se caracteriza por articular tres dimensiones: la técnica que hace referencia a las decisiones que se deben tomar de cara a las necesidades apremiantes, para esto se relacionan principalmente los conocimientos cognitivos, aquellos impartidos principalmente desde la escuela, una segunda dimensión denominada socio – histórico – cultural, que refiere la relación requerida entre la ciencia, los sistemas de valores, las tradiciones y los intereses de una comunidad y por último se refiere a la dimensión ideal – utópica, que consiste en reconocer los derechos del hombre en tanto los derechos del otro.

Con base en lo anterior, es posible empezar la reflexión en torno al quehacer educativo y su rol con respecto a la formación de individuos socialmente responsables, pues, como afirmaron González y González (2012), si bien el rol de los docentes no está dirigido de manera explícita a la solución de los problemas sociales, sí demanda de estos una rendición de cuentas a la sociedad y a las familias de sus educandos. Ese compromiso lleva a considerar la educación desde la perspectiva de formar para la responsabilidad social como algo que va más allá de la vida profesional, algo que supera la mera responsabilidad con la institución educativa, y se convierte en una intencionalidad profesional y personal. De ahí se desliga por completo la comprensión

filantrópica de la responsabilidad social como un elemento de muestra en el entorno empresarial, y se le eleva a una connotación más humana.

### ***2.2.3 La estrategia pedagógica como hilo conductor en la práctica docente***

Una vez abordados los referentes anteriores, se debe pensar cómo desplegar dichos postulados y las pretensiones que allí se plasman. Es necesario analizar lo que concierne a la estrategia pedagógica a fin de articularla con el hilo conductor de esta investigación. En su definición más básica o conceptual, según Picardo et al. (2005), esta se refiere a las actividades y planes contingentes que surgen como respuesta consecuente a los objetivos institucionales identificados en los principios identitarios del plan educativo institucional. Se retoma entonces el término *articular*, en vista de que es este el engranaje entre la finalidad del desarrollo del docente como investigador y el fomento en la formación en responsabilidad social deseada en los estudiantes. Esto significa que, al contar con una estrategia pedagógica apropiada, es decir, coherente entre los objetivos, la planeación y estructuración de actividades, y los mecanismos para su evaluación, se puede tener una ruta que conduzca efectivamente las necesidades evidenciadas a través del ejercicio de investigación del docente y los propósitos finales.

De forma paralela, según Díaz y Hernández (2002) las estrategias de enseñanza son los procedimientos que emplea el docente en forma reflexiva para promover el logro de aprendizajes significativos como medio para brindar apoyo pedagógico, por lo que se establecen cinco aspectos fundamentales que se deben considerar en el momento de seleccionar la estrategia indicada. En primera instancia, se deben tener en cuenta las características generales del aprendiz, en cuanto al nivel de su desarrollo cognitivo; en segunda medida, se debe tener claridad sobre el tipo de dominio de su conocimiento y del contenido curricular que se va a

abordar.

En tercer lugar, se debe conocer la intencionalidad o la meta a la que se pretende llegar, es decir, especificar las actividades cognitivas y pedagógicas que debe ejecutar el alumno para llegar a dichos objetivos. Así mismo, se debe reconocer la vigilancia permanente que se debe ejercer sobre el proceso de enseñanza, entendiéndolo como el progreso y el aprendizaje de los alumnos sin perder de vista las estrategias empleadas previamente. Por último, es necesaria la determinación del contexto intersubjetivo, que se refiere al conocimiento previo que se tiene y se comparte con los alumnos hasta el momento del desarrollo de dicha estrategia.

Desde otra perspectiva, que alude más a lo estructural, se propone analizar las estrategias pedagógicas a partir de tres enfoques, como describieron Echeverry et al. (2017). Estos son: *transmisión monológica*, *construcción dirigida* y *construcción colaborativa*, vista la primera como aquella en la cual el profesor proporciona información, explica, narra, amplía respuestas a las preguntas o resume discusiones, ya sea a través de exposiciones, narrativas, contextualización o repasos propios de la transmisión directa del conocimiento. A propósito Lemke (1997) precisó que dichas actividades corresponden al arquetipo de intercambios comunicativos tipo monólogo que culminan en el metadiscurso (p. 36) y que desde este enfoque se presenta una orientación que desvirtúa por completo el concepto de construcción de conocimiento y se adhiere más al de impartir conocimiento.

La construcción dirigida cooperativa corresponde a la dinámica en la cual docentes y estudiantes trabajan en una tarea común compartida a partir del doble rol de experto y de autoridad del docente, quien prepara y asigna tareas, y controla los tiempos, los materiales y los compromisos para el logro de los objetivos propuestos al fomentar lo que Smith (1996) llamó “interdependencia positiva” (p. 71). De esta forma, se proporciona un marco diferencial con

respecto a la estrategia en dónde el estudiante es un simple receptor.

Finalmente, la construcción colaborativa se refiere a la relación entre docentes y estudiantes que trabajan juntos y comparten la construcción del conocimiento, pues como indicó Vygotsky (1934), enseñar y aprender son actividades en colaboración. Esto refleja no solo la necesidad de fomentar estructuras que orienten una actividad, sino resaltar el conocimiento que se puede desarrollar cuando una persona (mediador, orientador, facilitador) con mayor bagaje despierta la curiosidad y la intención de cuestionar y proponer en su alumno, lo que hace de esta estrategia una herramienta en la cual los mundos se complementan. En palabras de Freire como se citó en Picardo et al. (2005), “el profesor deja de ser meramente quien-enseña, para pasar a ser alguien que es enseñado en el diálogo con los alumnos, quienes, a su vez, al tiempo que son enseñados, también enseñan” (p. 187).

### **2.3 Marco legal o normativo**

Con respecto al marco legal y normativo que sustenta esta investigación, en la línea del desarrollo del rol investigador de los docentes se evidencia que a nivel nacional la Constitución Política de Colombia revela la necesidad de garantizar la libertad de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra (1991, artículo 27). Por tanto, sentencia el deber que tiene el Estado de promover y fomentar el acceso a la cultura de todos los colombianos en igualdad de oportunidades por medio de la enseñanza científica, técnica, artística y profesional, así como la promoción de la investigación, la ciencia, el desarrollo y la difusión de los valores culturales de la Nación”. (1991, artículo 70).

Igualmente, a través de la Ley 115 se realiza la necesidad imperiosa de garantizar la cualificación del cuerpo docente como estrategia para velar por la calidad de la educación. Por

eso, el Estado debe propender a movilizar aquello que favorezca la calidad y el mejoramiento de la educación, dentro de lo cual se encuentra la determinación de privilegiar “la investigación educativa” (Ley 115, 1994, art. 4). En consecuencia, se entiende que uno de los fines de la educación es precisamente lo que hace referencia a “la adquisición y generación de los conocimientos científicos y técnicos más avanzados, humanísticos, históricos, sociales, geográficos y estéticos” (Ley 115, 1994, art. 5).

Así, se hace alusión al desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica, orientado a articular las diferentes instancias que propendan a la solución de las problemáticas que se evidencian en el contexto nacional y al progreso social y económico, tópico que se relaciona con las principales categorías que se analizan en la presente investigación respecto a identificar el rol investigador de los docentes como elemento movilizador en la comprensión de las problemáticas del contexto nacional y cercano a la población objeto de estudio. Sumado a lo anterior, desde el enfoque de la responsabilidad social se orienta una estrategia pedagógica que dé solución a los problemas sociales del entorno de dicha población (Ley 115, 1994,) en el contexto específico de la formación en la educación media.

Así mismo, considerando que la presente investigación se enmarca en un estudio de caso asociado a una línea electiva en gestión empresarial y emprendimiento, la Ley 1014 articula lo propio a la asignatura estudiada al afirmar que “la formación para el emprendimiento busca el desarrollo de la cultura del emprendimiento con acciones que buscan entre otros la formación en competencias básicas, competencias laborales, competencias ciudadanas y competencias empresariales dentro del sistema educativo” (Ley 1014, 2006, art. 1). Lo anterior, sin perder de vista que este desarrollo debe estar enmarcado en la consciencia social de los actores que intervienen para dichos fines, propendiendo a la gestión de proyectos productivos con

responsabilidad social, es decir, sostenibles desde la perspectiva social, cultural, ambiental y regional.

En lo referente a la responsabilidad social se encuentran organizaciones de carácter mundial que han pretendido dar un marco global que oriente a las instituciones de toda índole sobre este tema. Ejemplo de ello es la Organización Internacional de Estandarización, que desarrolló la norma ISO 26000 como un marco referente de los principios que subyacen en la responsabilidad social y las maneras de integrar un comportamiento socialmente responsable en las instituciones sin importar el sector al que pertenezcan (privado, público, con o sin fines de lucro, grandes o pequeñas, etc.).

La organización es clara en indicar que cualquier petición para obtener una certificación de esta norma, como si esta representara un requisito más que un deber de la humanidad, se consideraría una tergiversación del propósito e intención de esta instancia internacional. Esta define el comportamiento socialmente responsable como la responsabilidad de una organización ante los impactos que sus decisiones y actividades ocasionan en la sociedad y el medio ambiente mediante un comportamiento ético y transparente, que contribuya al desarrollo sostenible, incluyendo la salud y el bienestar de la sociedad; tome en consideración las expectativas de sus partes interesadas; cumpla con la legislación aplicable; y sea coherente con la normativa que esté integrada en toda la organización y se lleve a la práctica en sus relaciones (Nueva Norma ISO 26000:2010 , 2010).

En este mismo marco la Organización Internacional de Estandarización bajo la perspectiva de la normalización de instituciones dedicadas a la educación y la formación, presenta la responsabilidad social como uno de sus principios y orienta que las principales acciones a considerarse al respecto, comprenden la sensibilización y el desarrollo de la

competencia para la responsabilidad social, la inclusión de estrategias que den cuenta de la forma como se aplicará la responsabilidad social, la declaración formal frente al compromiso de la institución respecto a los códigos de ética y su estructura de principios y valores y considerar e incorporar la responsabilidad social en todas las funciones y procesos incluyendo lo relacionado a la gestión del talento humano. Este y otros principios que se abordan desde la ISO 21001 acerca el desarrollo de sistemas de gestión, acercan a las instituciones de educación a modelos de gestión con enfoque social, en la premisa de favorecer la instauración y el fomento de estructuras de procesos que no solo propendan por estándares de calidad, sino que reflejen el compromiso de las instituciones en proporcionar educación con responsabilidad social, inclusión y equidad (ISO 21001, 2019).

### **CAPÍTULO III. DISEÑO METODOLÓGICO**

El presente capítulo tiene como finalidad describir el diseño metodológico en cuanto al enfoque, método, alcance, instrumentos de recolección y análisis de la información, población, tipo de muestra, entre otros aspectos necesarios para desarrollar este estudio.

#### **2.4 Línea de investigación**

La presente investigación está enmarcada en la línea de Educación y Sociedad de la Universidad Militar Nueva Granada, eje de formación que pretende:

Comprender la educación en sus diversas relaciones con el sujeto y la sociedad, y rastrear las relaciones del entramado cultural con el campo de la educación, lo que permite analizar la pertinencia de la institución educativa para un contexto contemporáneo.

(UMNG, 2019)

Así las cosas, en el proyecto se sugiere un escenario donde se analizan algunos referentes de la teoría pedagógica y su relación permanente con el estudio de la sociedad y sus necesidades, lo que facilita el análisis crítico del contexto en el que se desarrolla la situación problema objeto de este estudio. Por tanto, el aporte de esta la línea de investigación está constituido por las herramientas asociadas a la comprensión de los elementos dados por la revisión del marco referente inscrito y que posibilita la identificación y generación de una propuesta pedagógica que propenda al desarrollo del rol investigador de los docentes como estrategia de fomento para la formación en responsabilidad social.

#### **2.5 Paradigma/tipo/enfoque y método de investigación**

### 2.5.1 Paradigma hermenéutico–interpretativo

Con respecto al paradigma que enmarca el desarrollo de esta investigación se encuentra que el término hermenéutica viene desde la tradición griega, pues indican los relatos mitológicos que Hermes, quien era el dios mediador enviado por los dioses, tenía por misión transmitir a los hombres los mensajes, pero más allá de esto el hermeneuta o mensajero tenía la labor de interpretar el mensaje a fin de brindar una mayor comprensión a quien lo recibía. El término *hermenéutica* apareció por primera vez en el siglo XVII en una obra del teólogo protestante de Estrasburgo, Johann Conrad Dannhauer (1603-1666), titulada *Hermenéutica sagrada o método de exposición de las sagradas escrituras Dannhauer*. Allí la intención del autor era diferenciar entre el sentido verdadero y el falso de una oración o de los pasajes oscuros de un texto, inclusive antes de decidir sobre la verdad de los hechos (Marín, 2018).

Hasta el siglo XVIII la hermenéutica estaba relacionada con la comprensión e interpretación de textos sagrados y jurídicos, pero con el desarrollo de la filología clásica se dio apertura a la hermenéutica moderna. Friedrich Daniel Ernest Schleiermacher (1768-1834), considerado por los filósofos el padre de esta doctrina, planteó una hermenéutica universal que se presentó en esa época como las condiciones que posibilitan la comprensión misma. Sin embargo, para que esta como acto de comprensión se hiciera universal, requeriría abandonar cualquier distinción entre hermenéutica sagrada y hermenéutica profana, con el fin de liberarse de limitaciones dogmáticas. Esto generó una notable controversia en la medida que en ese entonces el simple hecho de interpretar las escrituras desde la pluralidad de las diferentes fuentes literarias representaba salirse del canon dogmático. Por eso, la hermenéutica moderna de Schleiermacher y sus seguidores no logró una sistematización plena ni el logro de los objetivos

planteados desde su perspectiva.

En el siglo XX se encuentra que Carr y Kemis como se citó en Ortiz (2000) aseguraron que este paradigma permite comprender la razón por la que la vida social se percibe y experimenta tal y como ocurre, por lo que el propósito de esta es esclarecer el significado particular en el cual se vive al otorgar a las formas de actuar de los individuos un significado según su contexto. Dicha perspectiva está en línea con aquella de Marín (2018), quién afirmó que “aunque la hermenéutica tiene que ver generalmente con la comprensión e interpretación de textos como una técnica o arte interpretación de obras literarias especialmente religiosas o textos jurídicos” (p. 149), esta va más allá, al convertirse se en una herramienta que ofrece comprensión e interpretación de toda realidad social y humana. Esto precisamente va ligado a la subjetividad en el origen mismo de la interpretación de las cosas, de este modo, se encuentra que el paradigma hermenéutico facilita la comprensión del problema objeto de estudio y su análisis a partir de la observación y aplicación de herramientas que permiten ahondar en la realidad de la población objetivo, aclarando que para el caso particular se pasa por un nivel inicial de descripción.

Con base en lo anterior, se toma como referente a García (2002) quien indica que la estructura fundamental para la comprensión desde este paradigma, sugiere el uso de elementos como los prejuicios, que son aquellos supuestos teóricos que se identifican desde el sentido común, el lenguaje como vehículo del pensamiento a través del cual se llega a la tradición y a los prejuicios y que de alguna forma condiciona la manera en la que se comprende la realidad y se describe, el siguiente elemento es lo que se define como el “círculo hermenéutico” (p.145) que hace referencia a la necesidad de partir de los preconceptos e ir enriqueciéndolos en la medida que se conoce el contexto de la realidad que se estudia, en ello es necesario entender que este

círculo no es cerrado, porque se retroalimenta permanentemente desde lo general hacia lo particular y viceversa. Por último, se refiere el distanciamiento como el momento en el que se proyectan posibilidades en relación con el objeto, lo que permite que la interpretación propicie un acto innovador en el escenario de estudio.

### ***2.5.2 Enfoque de investigación cualitativo***

El enfoque de investigación seleccionado para el desarrollo de este ejercicio investigativo es de carácter cualitativo, dado que, como mencionó Stake (1998) el estudio cualitativo destaca las descripciones contingentes no causales, no el por qué sino el que, en un ejercicio descriptivo e interpretativo, en esto refiere que un estudio cualitativo es holístico pues está orientado al caso y busca comprender su objeto más que compararlo con otros, es empírico pues está orientado a la observación no intervencionista y a la naturalidad lingüística en las descripciones, es interpretativo privilegiando la atención para reconocer los sucesos que se consideran relevantes para el problema, manteniendo sintonía entre el investigador y el sujeto y por último pero no menos importante, es empático dado que atiende a la intencionalidad del actor y busca esquemas de referencia atendiendo a nuevas realidades, descripciones que se relacionan con la intencionalidad del presente estudio.

Así las cosas, Marín (2018) afirma que “el conocimiento de la realidad social contiene dimensiones objetivas y subjetivas” (p. 137), es inviable examinar solo a través de herramientas cuantificables, pues la dimensión subjetiva puede ser ignorada o pasar a un segundo plano. Así, se puede perder uno de los principales elementos de la complejidad del conocimiento científico, lo cual puede generar un sesgo en la identificación y la interpretación de lo social. Es necesario recordar que el conocimiento y la ciencia son un resultado de la interacción permanente entre los

sujetos, los objetos y el contexto, y, por tanto, la investigación científica no puede dejar de lado ninguno de estos actores que son complementarios el uno del otro.

En ese sentido, Morse (2003) enfatizó que “el laboratorio de la investigación cualitativa es la vida cotidiana y a esta no puede metérsele en un tubo de ensayo, prenderle, apagarla, manipularla o echarla por la alcantarilla” (p. 4), lo cual da valor a esas características empíricas y multimetódicas de la investigación cualitativa. En concordancia con eso, Marín definió ocho características fundamentales de este enfoque con base en los aportes de autores del siglo XX Rodríguez et al., como se citó en Marín (2018), de las cuales se traen a referencia aquellas que se considera que refuerzan el presente marco de investigación, a saber: los sujetos y espacios objeto de indagación no se consideran variables sino que representan el todo; los investigadores cualitativos por su sensibilidad de los efectos que causan sobre las personas, interactúan de un modo sin violentar su realidad (es una diferencia resaltable en comparación con algunos estudios de tipo cuantitativo-experimental); los investigadores cualitativos tratan de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas, pues su propósito es la comprensión detallada de la perspectiva de otras personas.

Adicionalmente, el investigador cualitativo al observar a las personas en su entorno natural obtiene conocimiento directo no sesgado por escalas o estándares. Al respecto, Taylor y Bogdán (1987) señalaron que “en la investigación cualitativa todos los escenarios y personas son dignos de estudio” (p. 22). Así, se entiende claramente por qué este es el enfoque predominante en las ciencias sociales, considerando que en ellas el lenguaje no formal y los símbolos constituyen uno de los valores más enriquecedores de la investigación.

A propósito de la pertinencia del enfoque escogido, resulta pertinente citar a Muñoz et al. (2001), quienes expresaron:

En el tercer mundo hemos vivido situaciones caracterizadas por la falta de respeto por la vida, la intolerancia y la barbarie, por esta misma razón las propuestas encaminadas hacia la solidaridad, la convivencia pacífica, la participación y la co-experiencia puedan parecer infructuosas, sin embargo las comunidades en los diferentes contextos reclaman respuestas prácticas y efectivas con una fundamentación científica y una ética humanista por parte de psicólogos, educadores, agentes, profesionales y organizaciones promotoras de bienestar, desarrollo social y cultura. (p. 87).

Con base en las descripciones que preceden, este proceso investigativo se adhiere a las características de la investigación cualitativa, considerando que la pregunta problema nace del interés del investigador y se retroalimenta permanentemente de los resultados obtenidos en el estudio de campo y la teoría que orienta el análisis de las categorías preestablecidas así como las emergentes, partiendo como refieren Muñoz et al. (2001), de la “co-experiencia, la vivencia y la participación” (p.83) de cada uno de los miembros asociados al presente estudio de caso, en la premisa de describir e interpretar las dinámicas que se gestan en su cotidianidad.

### ***2.5.3 Método estudio de caso***

El método seleccionado para abordar esta investigación en palabras de Stake (1998) “es el estudio de la particularidad, de la complejidad de un caso singular para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (p. 11). Para Muñoz et al. (2001) este es un estudio intensivo que busca indagar rasgos particulares de un “algo” puntual, a fin de comprender su complejidad, sin necesidad de abordar la totalidad de su entorno. Lo que se busca es entender en plenitud ese ciclo, ese segmento, población o individuo e incluso se puede tomar como un abrebocas de lo que puede llegar a ser a futuro un estudio de mayor alcance o investigación más

extensa, tal como se presume en el presente estudio.

Este método en particular no emplea muestreos estadísticos ni aleatorización de los sujetos o de los grupos que se va a consultar, como en los estudios experimentales. Para la selección de los casos se emplea la muestra intencional o muestreo teórico, en la cual se consideran los criterios lógicos del investigador, sin perder de vista que esta muestra debe ser representativa de la comunidad, por lo que se les conoce como “informantes típicos”. Según Muñoz et al. (2001) algunos de los ejemplos más representativos en el uso de este método son: la historia de vida de un grupo de profesores donde narran situaciones específicas de su profesión, el estudio del comportamiento social y psicológico de un estudiante, el estudio de la forma en la que un grupo pequeño de estudiantes aprende una materia, el estudio de cómo se aprende alguna materia siguiendo un método específico, el análisis de una familia típica, la vida cotidiana de un estudiante, entre otros.

Como parte de este diseño metodológico se propone la implementación propuesta por Marín (2018), que consiste en seleccionar el caso de estudio, plantear el problema relacionado, justificarlo, definir los objetivos, revisar la bibliografía asociada a las principales categorías, recoger la información que se considere necesaria, analizar la información, deducir las conclusiones a que haya lugar y presentar el informe estructurado.

Con base en lo dicho, se seleccionó el estudio de caso de línea electiva de Gestión empresarial y emprendimiento que se imparte a los estudiantes de 10° y 11° del Colegio Bosques de Sherwood, a fin de indagar en lo concerniente a las categorías objeto de esta investigación, respecto al desarrollo del rol investigador de los docentes, la formación para la responsabilidad social y las estrategias pedagógicas implementadas para favorecer esta articulación, en esta medida se plantea el problema a partir de lo que sugiere Stake (1998), cuando indica que toda

investigación requiere una estructuración conceptual, refiriéndose a las ideas que expresen la comprensión que se requiere, como puentes que tengan un punto de partida de lo que se infiere y que guíen el diseño de instrumentos para la recogida de datos, el análisis y la interpretación, haciendo referencia a las preguntas que orientan la descripción de dicho problema.

Así las cosas se trae a mención la pregunta objeto de esta investigación y las subyacentes, en tanto se pretende inferir: ¿Cómo fortalecer el rol investigador del docente del Colegio Bosques de Sherwood a fin de potenciar la formación para la responsabilidad social en la línea electiva en Gestión empresarial? y en esta línea ¿Cuál es el estado actual del rol investigador del cuerpo docente del Colegio Bosques de Sherwood?, ¿Qué situaciones evidencian la formación de la responsabilidad social de los estudiantes que toman la línea electiva de Gestión empresarial y emprendimiento? y ¿qué estrategia pedagógica se debe emplear de cara a garantizar que el ejercicio docente articule los temas técnicos de esta línea electiva con la responsabilidad social que esta conlleva en los futuros profesionales?.

Una vez definido lo anterior se procede a definir las técnicas y estrategias para recolección de los datos de acuerdo a lo definido para el estudio de caso y que se expone en el siguiente capítulo, tomándolas como base para la triangulación de la información, entre las voces que se correlacionan en este estudio y los resultados evidenciados en experiencias previas que anteceden a la presente investigación.

## **2.6 Técnicas y estrategias de recolección de información**

Con respecto al levantamiento de información y análisis de la población objeto de este estudio y de manera consecuente con las técnicas referidas para el estudio de caso, se utilizaron la entrevista semiestructurada y la encuesta. En primera instancia, se planteó la elaboración de

una entrevista que permitiera realizar un acercamiento a las nociones de las categorías objeto de estudio y la conceptualización que tiene la población inmersa en el problema de investigación.

Para Moreno (1998):

La entrevista es un acto de interacción personal, espontáneo o inducido, libre o forzado, entre dos personas (entrevistador y entrevistado) entre las cuales se efectúa un intercambio de comunicación cruzada a través de la cual el entrevistador transmite interés, motivación y confianza; el entrevistado devuelve a cambio información personal en forma de descripción, interpretación o evaluación. (p. 68)

Para este fin se empleó la entrevista estructurada de tipo abierto, soportada en una guía de entrevista como instrumento de ejecución, que sugiere un escenario propicio para indagar e identificar las nociones primarias respecto al tema de investigación, así como las conductas y experiencias que resultan en torno a este. Adicionalmente, se recurrió a la encuesta, que como lo refirió Moreno (1998), es una “técnica destinada a obtener información primaria, a partir de un número representativo de individuos de una población, para proyectar sus resultados sobre la población total” (p. 80). Así, a través del uso de un cuestionario prediseñado se pretendió abarcar algunos temas, que reforzaran la indagación realizada a través de la entrevista, empleando preguntas de tipo abierto y cerrado que apoyaron el análisis cualitativo de este estudio desde la identificación de algunos datos importantes para la caracterización del problema y la población adscrita a esta investigación.

## **2.7 Fases de la investigación**

Con base en lo descrito en los apartes previos y consecuentemente con la Para la aplicación de los instrumentos sugeridos se realizó previamente la presentación formal y la



*Nota.* Elaboración propia

### 2.7.1 *Diseño y evaluación de instrumentos*

En esta fase se realizó el diseño de tres instrumentos. Como se explica en el capítulo de técnicas y estrategias de recolección de información, el primer y segundo instrumento corresponden a las entrevistas aplicadas a docentes (Anexo C y Anexo D) y el tercer instrumento es la encuesta para los estudiantes (Anexo E). Estos instrumentos se diseñaron con base en las referencias citadas en el capítulo anterior y posteriormente se sometieron a concepto de experto, teniendo en cuenta las limitaciones de acceso a la población por causa de la Pandemia. Con base en las observaciones recibidas se gestionaron los ajustes pertinentes para su implementación y se desarrollaron según lo propuesto en el cronograma de trabajo.

### 2.7.2 *Aplicación de instrumentos*

Los instrumentos aplicados se ejecutaron considerando la población objetivo y las necesidades respecto a la información requerida, como se detalla en la tabla a continuación:

**Tabla 2**

#### *Correlación instrumentos y población de estudio*

Instrumento	Población	Descripción población	Número de personas asociadas	Método de aplicación
Entrevista	Docentes asociados a la línea Electiva	Docente línea electiva Docente Economía Docente Cátedra institucional - 10° Docente Cátedra institucional - 11°	1 (Uno) 1 (Uno) 1 (Uno) 1 (Uno)	Se realiza la entrevista a través de teleconferencia teniendo en cuenta la disponibilidad de los entrevistados y la condición de confinamiento actual.
Encuesta 1	Docentes asociados a la línea Electiva	Docente línea electiva Docente Economía Docente Cátedra institucional - 10° Docente Cátedra institucional - 11°	1 (Uno) 1 (Uno) 1 (Uno) 1 (Uno)	Se realiza una encuesta a través de formularios virtuales los cuales son remitidos al correo de los docentes asociados a la investigación.
Encuesta 2	Estudiantes asociados a la línea Electiva	Estudiantes - 10° Estudiantes - 11°	14 (Catorce) 25 (veinticinco)	Se realiza una encuesta a través de formularios virtuales los cuales son remitidos a la docente de la electiva y esta es diligenciada a través de una sesión sincrónica en dónde se expone a los estudiantes el objetivo de la investigación y las características de la encuesta, se da las orientaciones pertinentes y las aclaraciones correspondientes a las inquietudes que se evidencian durante la sesión.

*Nota.* Elaboración propia

### **2.7.3 *Análisis e interpretación de los datos***

Una vez culminadas las sesiones para la recolección de la información se procedió a realizar su consolidación. Para el análisis de los datos obtenidos se utilizaron los elementos sugeridos para el desarrollo de estudios de caso desde el abordaje de Stake (1998) y algunos elementos de la teoría fundamentada, principalmente lo que corresponde a la teoría formal, pues como se citó en Marín (2018), esta hace referencia a áreas conceptuales de investigación asociadas a organizaciones formales, como la escuela, las comunidades y sus miembros, y los valores que se desarrollan entre estos. Así pues, la investigación cualitativa bajo este esquema se emplea para verificar las proposiciones existentes con respecto a la naturaleza de la vida social, lo que responde a las necesidades evidenciadas en el presente estudio.

## **2.8 Descripción de la población y muestra**

### **2.8.1 *Población***

El Colegio Bosques de Sherwood se encuentra ubicado en el municipio de Chía, Cundinamarca, el cual limita al norte con el municipio de Cajicá, al sur con el de La Calera y con Bogotá, al occidente con los municipios de Tabio y Tenjo, y al oriente con el de Sopó. El colegio fue fundado en el año 1998, después de funcionar como un jardín infantil que a petición de los padres de familia decidió dar continuidad a la formación de los niños que ya habían cursado sus primeros años en jardín y nivel preescolar.

El estatus socioeconómico de la población se encuentra ubicado en lo que se denomina clase media-alta, puesto que un gran número de padres de familia son profesionales, y se

desempeñan en cargos u ocupaciones con una fuente de ingreso acorde a esta descripción.

Incluso hay un volumen importante de familias que cuentan con empresas o negocios propios. La conformación familiar, con base en lo que manifiesta la institución, denota que la mayoría es nuclear y en un porcentaje inferior se encuentran hogares monoparentales.

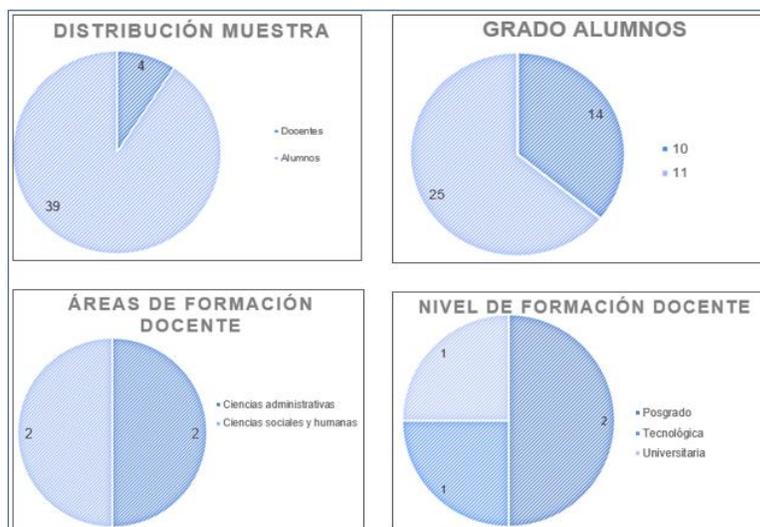
Los docentes asociados al estudio en su mayoría pertenecen al municipio de Chía y son profesionales en ciencias sociales, humanas y administrativas.

### **2.8.2 Muestra**

De la población definida se discrimina la muestra compuesta por los docentes y los estudiantes asociados a los grupos en proceso de formación de la línea electiva en Gestión empresarial y emprendimiento del Colegio Bosques de Sherwood. Es importante aclarar que la selección de los docentes que hacen parte de esta muestra se realizó con base en la orientación de la Coordinadora académica de Bachillerato y la docente que dicta la electiva, con el fin de vincular a los docentes con quienes se desarrollan temas cercanos a las categorías identificadas previamente, de igual forma los estudiantes seleccionados fueron aquellos pertenecientes a la línea electiva en los grados décimo y once durante el año 2020. La distribución interna de la muestra se representa en los siguientes gráficos.

#### **Figura 2**

*Información distribución de la muestra*



*Nota.* Elaboración propia

## 2.9 Metodologías de análisis

Como se mencionó anteriormente, para la consolidación de la información y su análisis se realizó un recuento de los temas tal como lo refiere Stake (1998) para el análisis de la información que surge en los estudios de caso y para organizar dichos códigos se recurrió a algunos elementos, que como lo definieron Taylor y Bogadan (1987), permiten descubrir teorías, conceptos, hipótesis y proposiciones partiendo directamente de los datos y no solamente de supuestos a priori, de otras investigaciones o de marcos teóricos existentes. Para tal efecto, Marín (2018) refiere algunas características que se emplean también desde la teoría fundamentada, considerando que este método también pretende dar comprensión de diferentes rasgos de la vida y las dinámicas sociales, iniciando con un área de estudio en el que se van recopilando datos que viajan a través de la identificación y la interpretación, para dar origen al conocimiento y a la nueva teoría buscando construirla, más que comprobarla. En esta línea refiriendo el método cualitativo, se implementan herramientas para identificar, analizar e interpretar los datos

obtenidos privilegiando el desarrollo y la relación de significados.

Con base en lo anterior se toma como parte del diseño metodológico lo sugerido por Stake (1998) para el desarrollo de este proceso de construcción del conocimiento, que consiste en seleccionar y desarrollar el problema, posteriormente, codificar y analizar la información y finalmente, presentar las conclusiones que evidencien la generación de nuevas teorías.

En este sentido, se realizó una codificación abierta en la cual se identificaron y desarrollaron los conceptos y las categorías preestablecidas, así como las emergentes a partir de la organización de las respuestas obtenidas en la implementación de los diferentes instrumentos empleados. Para esto se utilizaron matrices de correlación en las que, a través de caracteres de colores, se reconocieron los temas principales que dieron origen a la identificación de los códigos sobre los cuales se debía repasar la transcripción y de este modo poder descubrir las categorías asociadas, tal como se presenta en el esquema siguiente.

**Tabla 3**

*Tabla correlación preguntas y respuestas, codificación y categorización.*

PREGUNTA	RTA 1	RTA 2	RTA 3	RTA 4	NOMBRE CÓDIGO	ID CODIGO	NOMBRE CATEGORÍA	NOTAS

*Nota.* Elaboración propia

Para identificar con mayor precisión los hallazgos obtenidos, como primera medida se refuerzan las categorías preestablecidas: rol investigador del docente, responsabilidad social y estrategia pedagógica. Sumado a estas, durante la aplicación de los instrumentos, la interpretación y análisis de los datos se obtuvieron las siguientes categorías emergentes:

principios y valores, aprendizaje basado en el estudiante, formación en gestión empresarial y emprendimiento, y desarrollo sostenible, las cuales serán abordadas en el capítulo de resultados.

En síntesis, como se ha referido durante este aparte, las categorías objeto de estudio fueron identificadas y analizadas a través de la transcripción de los instrumentos y la organización de la información, empleando una matriz de codificación para identificar la frecuencia de uso de conceptos (matriz creada en un procesador de base de datos “Excel”), posteriormente esta se complementó con la identificación de las categorías y el desarrollo de la correlación y triangulación entre pares y con respecto a antecedentes previos a esta investigación (patrones de actuación interrelacionados) lo que dio origen a la construcción de notas y memos que permitieron dar cuenta de la interpretación que surgió durante la lectura y repaso de las voces identificadas.

## CAPÍTULO IV. RESULTADOS, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

En este capítulo se pretende dar respuesta a cada uno de los objetivos planteados al iniciar esta investigación con base en los hallazgos obtenidos en el trabajo de campo, la codificación y la categorización de los diferentes elementos, tanto los preexistentes como los emergentes, que fueron identificados en el apartado anterior.

### **2.10 Análisis de los objetivos propuestos**

#### ***2.10.1 A propósito del rol investigador del docente***

Como primera medida, en el ejercicio de reconocer el rol investigador en los docentes vinculados a la muestra del presente estudio, se procedió a revisar el perfil que sugiere el PEI a fin de conectar la intencionalidad de la institución y la evidencia en las voces de los profesores. Para la institución “el docente debe ser una persona idónea con gran sentido ético y pedagógico, con comprensión de la estructura esencial de las disciplinas básicas, de la necesidad de informarse y actualizarse, para construir con sus alumnos conocimiento” (p. 40). Con base en la descripción anterior, se revisó la relación entre dichas expectativas y las afirmaciones de los docentes.

Se percibe que de manera transversal existe una clara voluntad por desplegar la competencia de investigación, pues los docentes entrevistados la ven como un elemento que debe ser fundamental en su práctica. Para ellos esta no solo se debe concebir desde la perspectiva de indagar por nuevas y mejores herramientas y estrategias pedagógicas, sino en el entendimiento que moviliza la construcción de saberes junto con los alumnos y es un punto de referencia para instar a los estudiantes a realizar su propio ejercicio de investigación. Al respecto se relaciona los

testimonios de los docentes abordados cuando se aborda la importancia de la investigación en el quehacer docente:

**Tabla 4**

*Importancia de la investigación. Respuesta de los docentes.*

<b>Docente 1</b>	La Investigación mejora el rol docente en la medida en que permita una reflexión de su quehacer en la planeación, en el proceso de formulación de las actividades pedagógicas, en el paso a paso y cómo desde el proceso de evaluación no solamente va a verificar el resultado que tenga una coherencia con la planeación, sino qué otros saberes aparecen en el proceso de aprendizaje del estudiante.
<b>Docente 2</b>	El proceso de investigación es realmente importante para el docente ya que va mejorando las diferentes herramientas que se tienen en el desempeño de la clase en el desempeño de las diferentes áreas que se manejan y la manera de impartir esos conocimientos que se quiere hacer llegar a nuestros estudiantes.
<b>Docente 3</b>	Claro que sí, yo pienso que todos los docentes deben ser investigadores, todos los docentes en cada clase deben analizar que resultó, que no resultó, sacar unas conclusiones y poner en práctica lo que investiguen y lo que desarrollen en esa clase para mejorar.
<b>Docente 4</b>	Sí, Considero que mejora el rol docente debido a que uno de los principales propósitos de la educación es Buscar desarrollar en los estudiantes habilidades para que mejoren su proceso investigativo, es uno de los principales objetivos que se buscan con la educación, entonces al yo como docente inculcar esto como docente, estoy fortaleciendo este proceso.

*Nota.* Elaboración propia con base en la entrevista a docentes.

Por ende, se consultó respecto a su participación en grupos de investigación y se encontró que actualmente ninguno de ellos hace parte de alguno y tan solo uno de los entrevistados participó en algún momento en una investigación concerniente al campo de la educación. Esto muestra que no existe en la actualidad un ambiente formal en el que los elementos para el desarrollo de estas competencias sean puestos a prueba. Dicho de otro modo, existe una divergencia entre la intencionalidad institucional y la realidad actual del docente en cuanto a las

capacidades de investigación en la práctica cotidiana, lo cual presenta una oportunidad de mejora en la medida en que la institución pueda implementar escenarios y estrategias para promover el desarrollo de esta competencia.

De igual forma, se reconoció que la Dirección del colegio ha buscado alternativas para fomentar la investigación por parte de los docentes. Por ejemplo, en el año 2019 se capacitó a los profesores a través de una alianza con una institución de educación superior que hace parte del municipio; no obstante, al ahondar en el tema, se aclara que esta actividad no tuvo continuidad ni se formalizó una estrategia específica para garantizar que la formación recibida se viera reflejada en la implementación de actividades que fomenten el rol investigador en el cuerpo docente. A propósito de lo anterior, se presentan las respuestas respecto a los espacios generados para análisis y retroalimentación entre pares:

### **Tabla 5**

*Espacios generados para retroalimentación. Respuesta de los docentes.*

<b>Docente 1</b>	Compartir con los compañeros el proceso de cómo se enseña en el aula y qué aprendizajes hay permite un proceso de retroalimentación y de apoyo frente a las prácticas que el docente elabora en el aula, sin embargo en la realidad que encontramos, cada docente lo que hace es reproducir la lógica de su metodología de enseñanza y no la comparte con los otros compañeros, en tiempos de pandemia lo que se comparte es cuáles son las páginas o recursos educativos a los cuales ha acudido, pero que exista un proceso de retroalimentación estructurado o un proceso de ayuda mutua no existe.
<b>Docente 2</b>	Nosotros durante un tiempo, hemos venido generando ciertos espacios en donde dialogamos diferentes maneras de llegar a los chicos, casualmente nosotros hicimos un proceso, un diplomado en donde la base era el trabajo colaborativo y de eso se trataba, pero no quedó como una metodología y este año no hemos vuelto a hacerlo, pero adicional a eso en estos momentos también estamos teniendo un poco de ese trabajo colaborativo, nos asociamos con otros docentes para hacer clases en conjunto y esto ayuda a fortalecer mucho no sólo los lazos entre los docentes sino que vean los estudiantes que estamos hablando el mismo idioma y vamos todos hacia lo mismo, una misma Visión.

**Docente 3**


---

El colegio el año pasado hizo un diplomado con la universidad de la sabana donde se trabajaba precisamente esto, la idea era convertir a todos los docentes en investigadores sobre su práctica docente, que trabajaran con pares, que invitaran a pares a su clase, que estos pares hicieran un proceso de investigación en su clase y que juntos miraran que se podía mejorar, pero ya este año no se pudo retomar.

---

**Docente 4**

Yo creo que Compartir las experiencias dentro del aula de clase y hacer espacios de retroalimentación, fortalece las prácticas del docente precisamente porque desde las experiencias el docente muestra más dominio de las tareas pedagógicas que tiene el desarrollo de sus clases y así mismo pues va a generar un poco más de confianza y veracidad en el proceso de formación. así mismo pues estamos permitiendo que este proceso aprendizaje sea constructivista, que ellos estén construyendo los conocimientos no solamente con lo que el docente dice sino también teniendo en cuenta lo que el estudiante aprendió y conoció.

---

*Nota.* Elaboración propia con base en la entrevista a docentes.

Actualmente Si bien los docentes referencian la existencia de escenarios comunes en donde la institución fomenta las prácticas colaborativas y la socialización de rutinas, como los comités de área en los que se analizan temas transversales, se observa que estos espacios no tienen como objetivo analizar las prácticas o retroalimentar el quehacer docente, es más un escenario de planificación.

Con base en lo anterior, y bajo la perspectiva de la línea electiva de Gestión empresarial, se encuentra que al ser una materia en la que confluyen diferentes elementos teórico-prácticos, este tipo de escenarios se hacen muy necesarios, dado que el emprendimiento como tal tiene un alto componente de innovación y esto, a su vez, repercute en una necesidad apremiante por actualizar permanentemente el conocimiento, y quién si no el docente para fomentar esta conducta. Sin embargo, es claro que para ello debe contar con un esquema organizado, que le brinde las herramientas y le someta al permanente cuestionamiento sobre su quehacer y cómo articularlo para favorecer la cocreación con sus estudiantes de acuerdo con las necesidades del día a día de ellos y de sus comunidades. En propias palabras de Chávez (2007): “Ser innovador

en la investigación de ciencias administrativas implica generar productos investigativos que usen herramientas cualitativas y cuantitativas que apoyen y generen análisis reflexivos en los docentes investigadores, los alumnos y la sociedad en general” (p. 11).

Como complemento a lo anterior, los docentes relataron que de forma independiente buscan realizar actividades previas al ejercicio en aula, en las cuales se prepare la clase con temas de actualidad que se articulen y fomenten el pensamiento crítico y la flexibilidad ante los cambios constantes del mundo. A continuación, se relacionan las respuesta obtenidas en este abordaje.

### **Tabla 6**

#### *Actividades asociadas a la mejora de la práctica. Respuesta de los docentes*

<b>Docente 1</b>	El Proceso que se sostiene en la institución se divide en tres partes, número uno es la revisión de la clase por cuenta del jefe de área, el diario número dos un proceso de visita que se realiza una vez por trimestre del coordinador que se encuentra a cargo del nivel ingresa al aula y revisa Cuál es la metodología que trabaja el estudiante, número tres el colegio establece entrevistas para valorar el proceso de enseñanza y aprendizaje que establecen los docentes, número cuatro al final de año la institución realiza un proceso de Entrevista donde la coordinación de convivencia revisa cómo fue el proceso de reflexión pedagógica que realizó cada uno de los docentes.
<b>Docente 2</b>	Bueno, realizo lecturas si hay algo importante y digamos que de conocimientos generales es leer el periódico y no es perder el tiempo es realmente mirar que hay de cultura general, leer diferentes artículos que tengan que ver con la materia que yo doy en la institución, sobre todo alimentar ese conocimiento, hay que estar actualizando eso que nosotros estudiamos, pero qué día a día se van generando cambios interesantes y esos cambios hay que aplicarlos.
<b>Docente 3</b>	Primero hacemos una muy buena preparación de clase, tema, materiales, actividades; luego analizamos todas las circunstancias que se ven durante la clase en lo que tiene que ver a mi rol como docente, luego meditamos sobre la clase que se dictó y al final miro que debo mejorar, que funcionó, que no funcionó, que les gustó a los estudiantes.

---

**Docente 4** A mi me gustan mucho las actividades, donde se fomente la participación, todo tipo de actividad, juegos dinámicas grupales donde se pueda escuchar las opiniones de los estudiantes esas son las que yo más aplico y bueno, básicamente de la materia que yo dicto pues yo soy coordinadora en la institución, pero la materia que yo dicto una de las de las actividades que realizo para obviamente mejorar mi práctica docente, es el tema de desarrollar actividades que puedan ver la perspectiva de los estudiantes, utilizo mucho las preguntas, en donde puedan los niños hacer una posición crítica frente a las demás, obviamente tener en cuenta sus opiniones y demás, me gusta mucho hacer ese tipo de actividades que permitan hacer este tipo de análisis con los estudiantes, también me gusta realizar encuesta donde también ellos pueden responder las opiniones que tienen frente a diferentes temas que se desarrollan en la vida diaria y cotidiana, pues yo dicto una materia que se llama cátedra en donde precisamente se construyen entre todos los conceptos.

---

*Nota.* Elaboración propia con base en la entrevista a docentes.

En todo caso, se identifica que dicho actuar presenta oportunidades de reforzamiento, con respeto a su estructuración y responde más a las necesidades instrumentales e inmediatas del quehacer, no fue evidenciado un ejercicio escritural como resultado de los ejercicios reflexivos mencionados o una sistematización de las experiencias que se gestan al interior del aula, como propusieron Muñoz et al. (2001) al sugerir que una buena práctica de investigación es el uso de diarios de campo en donde se pueda llevar una articulación entre las situaciones vividas, su descripción, interpretación y la correspondiente “reflexión y puntos de intervención para la acción” (p. 166).

Entonces, se puede argüir que, si bien la institución ha buscado reforzar las competencias investigativas de los docentes, se hace necesario formalizar un esquema o metodología en pro de la continuidad y fortalecimiento de esta práctica, a fin de garantizar que todos los docentes implementen las herramientas en el ejercicio en el aula de manera articulada. También, como afirmaron algunos de los docentes, se espera que esto impacte en la intención de los estudiantes por conocer y ejercer la investigación desde su ejercicio profesional, pues como aseguró Chávez

(2007) “la investigación es fundamental para el desarrollo social de una región, un país y el mundo entero” (p. 4).

### ***2.10.2 Sobre la formación para la responsabilidad social***

Como segundo objetivo de esta investigación se busca describir las situaciones en las que se evidencie la promoción de la responsabilidad social como principio en los estudiantes asociados a la línea electiva en Gestión empresarial. En esta medida, se realizó un paralelo entre dos escenarios, la voz de los docentes desde su ejercicio y experiencias previas y la de los estudiantes desde su postura de educandos o individuos en proceso de formación. Así, se conoció que los docentes asocian la responsabilidad social con el compromiso de contribuir al mantenimiento y mejora de todo lo que rodea al hombre, por un lado, desde el enfoque en principios y valores, entendido como aquel orientado a fomentar conductas que propicien un quehacer correcto, enmarcado en acciones que denoten bondad y honorabilidad. Por otra parte, hacen referencia a las conductas para el desarrollo sostenible a partir de su definición de “asegurar que se satisfaga las necesidades del presente sin comprometer la capacidad de las futuras generaciones para satisfacer las propias” (Brundtland Commission Report, 1987, p. 1).

Cuando se abordó a los profesores se observó, en general, que el concepto y la práctica de la responsabilidad social es evidenciado de manera implícita en las actividades articuladas por el colegio. Esta se afirma desde la orientación de las clases de ética y desde la catedra institucional, principalmente según el cuerpo docente, que coincide con lo que identifican los estudiantes. Los profesores ponen en manifiesto códigos asociados con la importancia de garantizar la interacción del colegio con la comunidad, la formación para el liderazgo en la sociedad, el servicio a la comunidad, la sostenibilidad, el enseñar a través del ejemplo y el refuerzo de principios y

valores. De manera explícita manifiestan la importancia de formar individuos para la responsabilidad social no obstante uno de los docentes indica que es algo que lo corresponde más a la empresa, se identifica en ello una percepción más filantrópica del concepto y fundamentada en que indica que no percibe en los estudiantes un interés por el tema, no obstante, cuando se le pregunta si considera importante formar a los estudiantes de la línea electiva de gestión empresarial y emprendimiento como actores socialmente responsables responde afirmativamente en la premisa de ubicarlos como agentes de cambio al liderar unidades productivas que impacten sus comunidades. en la teoría es difusa la interacción entre lo planeado, los indicadores para la identificación del grado de aprehensión y las actividades que se desarrollan en torno a esta categoría, lo cual se confirma cuando se cruzan las voces de los dos interlocutores. A continuación, se presenta el testimonio de los docentes al respecto.

### **Tabla 7**

*Correlación definición responsabilidad social. Respuesta de los docentes.*

<b>Docente 1</b>	La responsabilidad social parte del compromiso que sostiene la empresa como actor en la sociedad donde desde la producción, desde el proceso de empleo, desde las actividades que pueda realizar la empresa son dirigidas hacia la comunidad, significa que la responsabilidad social corporativa parte de cómo la empresa retribuye, retroalimenta e impulsa proyectos que sostiene la comunidad.
<b>Docente 2</b>	La responsabilidad social la defino como el devolverle a la sociedad, lo que ella misma nos ha dado, es contribuir día a día a que muchas personas, muchos niños puedan crecer en una sociedad mucho mejor.
<b>Docente 3</b>	Yo pienso que en esta vida todos tenemos responsabilidad social, pero hay profesiones dónde esto está marcado y una de ellas es la profesión docente, nosotros como docentes tenemos la responsabilidad de mejorar nuestro entorno, la responsabilidad de inspirar a las personas que están a cargo de nosotros para que se convierten en mejores seres humanos

---

**Docente 4** Pienso que es como el compromiso que tenemos nosotros como individuos con la sociedad, para contribuir a que esta tenga un buen ambiente y sea mejor.

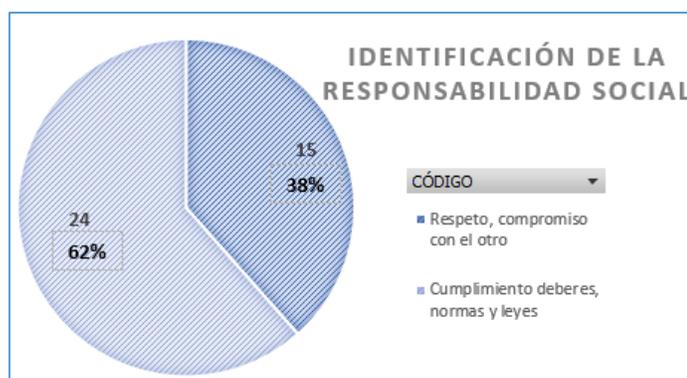
---

*Nota.* Elaboración propia con base en la entrevista a docentes.

Desde otra perspectiva se presenta la identificación general de lo que los estudiantes reconocen como responsabilidad social.

### Figura 3

*Definición responsabilidad social. Docentes.*



*Nota.* Elaboración propia con base en la entrevista a estudiantes

Con base en lo identificado, se puede establecer que de manera general en el discurso se encuentra que el cuerpo docente identifica la responsabilidad social como un compromiso asociado desde dos enfoques. Por una parte, se manifiesta desde el compromiso que tienen las instituciones con la comunidad y no como un acto del individuo, y desde otro ángulo se entiende como el compromiso del individuo sobre hacer y mejorar su actuar para promover el bien común. En el caso de los estudiantes, la mayoría asocia el comportamiento socialmente responsable con el cumplimiento de deberes, leyes y normas desde la perspectiva de la obligatoriedad, y en un menor porcentaje lo relacionan con el respeto y el compromiso con el otro, estos últimos lo ven más como un acto voluntario y bien intencionado inspirado en

motivaciones de índole personal.

No obstante, a pesar de identificar estas diferencias, es claro que el actuar de la comunidad en general y su respuesta a las actividades que denotan un comportamiento socialmente responsable converge en una plena conciencia de que parte de su quehacer consiste en orientar a los estudiantes con respecto a la importancia de hacer el bien en todos los ámbitos de la vida, y de actuar con una conducta ética comprendiendo el impacto que se puede tener sobre el entorno.

En este mismo sentido, como parte del trabajo de campo se ahondó en las experiencias que se gestan en el desarrollo de actividades propuestas por la institución en cuanto a los comportamientos socialmente responsables, a fin de articular las concepciones previamente identificadas con la realidad de las diferentes prácticas. Esto está alineado con los planteamientos de Magallón (2006), quien aseveró que hoy en día hay una revolución del conocimiento, pero en las sociedades actuales de casi todo el mundo los códigos morales son muy ligeros y aunque esta revolución científico-técnica propende a mejorar problemas y solucionar situaciones que se enfrentan en el mundo en general, los conflictos de orden epistemológico y los problemas fundamentales de la humanidad como la ética, los valores y los derechos humanos, no han logrado ser subsanados a la velocidad que tal vez se han mejorado muchos temas relacionados con la tecnología y las ciencias exactas. Al contrario, pareciera que se gestara una relación inversamente proporcional cada vez más fuerte, en donde a medida que mejoran y crecen los desarrollos técnicos y científicos, las mejoras o soluciones a los conflictos de orden humanístico se alejan o se ven más difusos.

Así pues, se apreció una fuerte necesidad de la institución por promover escenarios en donde los estudiantes presenten sus intenciones de emprender o continuar proyectos familiares

que ayuden a movilizar la economía de sus comunidades más cercanas, necesidad que se ve soportada en una formación robusta en principios y valores que se orientan desde la cátedra institucional. Se resalta que el cuerpo docente tiene un fuerte sentido de la responsabilidad y la importancia de formar a través del buen ejemplo y las buenas maneras, por lo que transmiten permanentemente a los estudiantes lo indispensable de concebir una idea de negocio “más allá de lo transaccional”. Es decir, se hace énfasis en una forma de emprender en el campo laboral y productivo, así como en el campo social, relacionando las ideas de negocio con ideas de apoyo y desarrollo para la comunidad.

Por el otro lado, cuando se abordó a los estudiantes para verificar ese actuar socialmente responsable y se preguntó de forma puntual sobre su intencionalidad con respecto a poner al servicio de la humanidad sus conocimientos y habilidades, la mayoría de los estudiantes manifestó su interés por ayudar al otro principalmente en temas como la atención a las necesidades básicas (alimentación, vestido, educación) a la calidad de vida. Hay casos en los que relacionan esta intencionalidad con enseñar a otros a generar sus propios recursos o de movilizar la generación de empleo a través de emprendimientos propios para subsanar las necesidades económicas de las comunidades.

Igualmente, se evidencia la intención de apoyar desde la gestión de proyectos e iniciativas que garanticen el desarrollo sostenible y la promoción del cuidado ambiental y a esto se suma la preocupación de varios respecto a generar conciencia en diferentes temas a partir del discurso y el desarrollo de habilidades blandas que, vistas desde la perspectiva de los principios y valores, permite identificar la interacción permanente entre el qué, para qué y cómo hacer, entendida como la integralidad profesional. Esta, según Tito y Serrano (2016) es mucho más valorada hoy en la preparación de la fuerza laboral del mañana, instando no solo al desarrollo de

habilidades técnicas, sino al fortalecimiento de habilidades intrapersonales. Estos autores afirmaron que, en este tiempo de constante transformación, ser técnicamente competente es insuficiente, pues para tener satisfacción en un entorno profesional tan globalizado y diverso como el actual, las personas deben desarrollar “las relaciones humanas, la autogestión, y habilidades de eficacia en el lugar de trabajo” (p. 64).

En otro orden de ideas, de cara a las nuevas dinámicas, cambios y lecturas del contexto que surgen por la presencia del virus COVID-19 y su impacto en el relacionamiento de las personas y las necesidades de las comunidades a nivel mundial, en especial en cuanto a la sostenibilidad y la supervivencia del ser humano, se considera apremiante indagar con la comunidad educativa al respecto. Muchos alumnos aseguraron que no han cambiado sus intereses o aspiraciones a nivel personal ni profesional, debido a que ya contaban con un interés claro o propósito que contemplaba las adversidades o cambios que puede suscitar este tipo de situaciones o alguna similar. No obstante, la mayoría expresó que este escenario sí los ha llevado a replantear el por qué y para qué de sus intereses y su proyección personal y profesional en el tiempo. Ya no se visualizan como actores aislados, sino como un elemento que puede impactar en su comunidad y que en la medida de su desempeño logrará favorecerla y apoyar las situaciones que se evidencien en esta y en general en la sociedad.

De este modo, se corrobora que la formación que se imparte en la institución tiene un alto enfoque en principios y valores, y esto se articula con la necesidad de dar respuestas efectivas a las necesidades de la comunidad, como se enuncia en el proyecto educativo institucional vigente:

La institución propende por la formación integral y la afirmación de la escala de valores que lleven al estudiante a asumir compromisos mediante la reflexión y la selección de posibilidades personales que le permitan un crecimiento armónico y una preparación

adecuada para el desempeño de sus actividades cotidianas, poniendo a Dios en primer lugar en sus vidas. (PEI bosques de Sherwood, 2019, p. 1)

En ese sentido, se reconoce que los principales componentes analizados en la formación para la responsabilidad social se encuentran inmersos en el discurso de los docentes, que han logrado de una u otra forma permear la nociones y comportamientos de sus estudiantes. Los profesores manifiestan que se percibe en los estudiantes su interés por impactar positivamente lo que les rodea, y que son sujetos receptivos, propositivos y con gran conciencia social. Lo anterior se reafirma cuando los estudiantes revelan que el motivo que los lleva a seleccionar la electiva en Emprendimiento y gestión empresarial se asocia con el desarrollo de habilidades más que con temas económicos, con sus ganas de conocer cómo hacer, crear o innovar para transformar o mejorar las cosas que conocen, sobre todo por su desconcierto por los comportamientos de la sociedad que denotan carencia de humanismo y los instan a pensar en profesiones o labores que les permitan aportar en la mejora de este tipo de problemáticas desde diferentes enfoques.

### ***2.10.3 La estrategia pedagógica***

Citando a Picardo et al. (2005) se define la estrategia pedagógica como aquellas actividades y planes que surgen para dar respuesta a los objetivos institucionales identificados en el plan educativo institucional. Dichas actividades y planes deben ser el elemento articulador entre el desarrollo del docente como investigador para la mejora de la práctica y el resultado esperado en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. A propósito, Díaz y Hernández (2002) señalaron que una estrategia no puede ser vista como simples métodos o técnicas docentes que la igualan con documentos rígidos con pautas respecto al cómo hacer y que pierden de vista el ejercicio reflexivo que parte del contexto en el cual se desarrolla la práctica docente. Por el

contrario, refirieron que las estrategias deben ser asociadas a los saberes, procedimientos específicos e incluso formas de ejecutar las destrezas. Una importante característica de estas es que se debe saber qué, cómo y cuándo emplearlas; el docente siempre debe estar facultado para emplear los elementos pedagógicos que le permitan actuar de una manera flexible y adaptable según el aula a la que se dirija, las circunstancias que se presenten en ella y, en general, el contexto en el que se desarrolle su interacción.

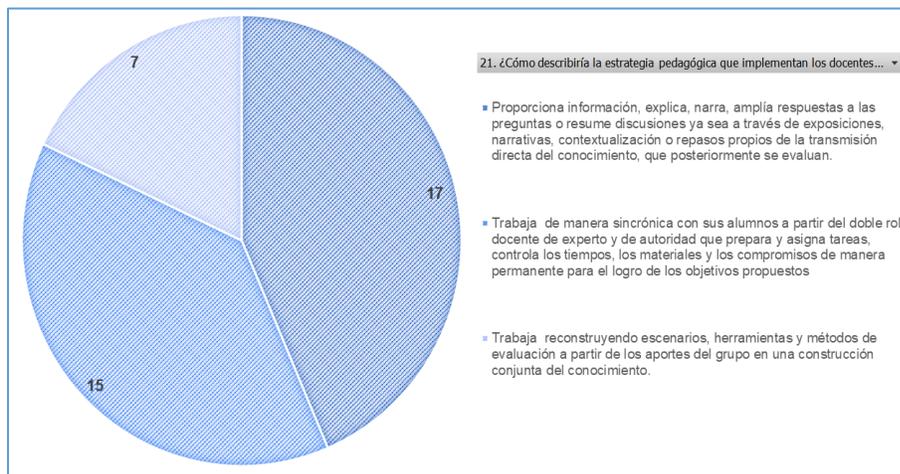
De acuerdo con el proyecto educativo institucional la estrategia pedagógica sugerida se debe entregar al inicio de cada año escolar indicando los contenidos y criterios de evaluación y dando a conocer con anterioridad no solo los logros mínimos de promoción, sino las actividades y estrategias que se van a desarrollar en la clase. No obstante, al verificar el documento donde se plasma esta información se encontró que la definición de dichas estrategias corresponde más a lo didáctico, específicamente a los recursos o infraestructura tecnológica que se emplea para el desarrollo de la clase. Los docentes explicaron que se emplean estrategias como el trabajo colaborativo, juegos, dinámicas y otras actividades en las que se fomenta la interacción del grupo, se promueve la formación basada en la experiencia propia, en proyectos y actividades de orden filantrópico, y otros ejercicios soportados en el uso de diferentes herramientas tecnológicas.

De manera general, los profesores definieron su estrategia pedagógica como un trabajo sincrónico con los alumnos a partir de la gestión de un doble rol docente, como experto y como autoridad que prepara y asigna tareas, controla los tiempos, los materiales y los compromisos de manera permanente para el logro de los objetivos propuestos. Por su parte, si bien un grupo de estudiantes coincide con lo expuesto por el cuerpo docente, un volumen mayor de estos se considera inmerso en un escenario donde el profesor proporciona información, más en la línea de

ser un transmisor de conocimiento, que posteriormente evalúa para identificar el nivel de comprensión, y no tanto en la línea de articular escenarios de cocreación. A saber:

#### Figura 4

##### *Identificación de la estrategia pedagógica. Encuesta a estudiantes*



*Nota.* Elaboración propia con base en la encuesta a estudiantes

Según lo planteado por Lemke (1997) esto responde a lo que él define como la “transmisión monológica” (p. 36), al precisar que dichas actividades corresponden al arquetipo de intercambios comunicativos tipo monólogo.

Por todo esto, se pretende sugerir una estrategia desde la postura constructivista que propenda a la estructuración del proceso de enseñanza, en el que más allá del hecho de desarrollar una clase y desarrollar un conocimiento técnico, se garantice que se articulen diferentes competencias para llevar a cabo el rol investigador, la planeación, la cocreación y la retroalimentación del ejercicio docente a favor de la construcción conjunta de conocimiento. Se busca implementar un modelo en el que el estudiante pueda aprender a través de las vivencias de su profesor y el ecosistema que este propicia para fomentar un aprendizaje significativo en pro de la formación con conciencia de la responsabilidad social y sus efectos. Se sigue lo dicho por

Díaz y Hernández (2002): no es admisible la concepción del alumno como un mero receptor del conocimiento; así que la institución educativa y sus docentes deben propiciar “el doble proceso de socialización y de individualización” (p. 30), que lleve a los educandos al desarrollo de una identidad propia permeada por su contexto socio cultural.

Desde esta perspectiva y a fin de ampliar la justificación de la estrategia sugerida se analizarán algunos de los diez principios que referencian Díaz y Hernández (2002) con respecto a la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje. En primera instancia, los autores sugirieron que “el aprendizaje implica un proceso constructivo interno, auto estructurante y en este sentido, es subjetivo y personal” (p. 36). De ahí, la importancia de garantizar escenarios que propicien el desarrollo de esta singularidad, es decir, que partan del conocimiento existente soportado en múltiples elementos que insten a la postura analítica y crítica del estudiante.

De esta forma, se pasa a otro de los principios: “el aprendizaje se facilita gracias a la mediación o interacción con los otros, por lo tanto, es social y cooperativo” (Díaz y Hernández, 2002, p. 36), lo que conduce a que las cimentaciones o preconceptos con los que cuenta el estudiante, se deben alimentar en un ejercicio en comunidad. Finalmente, se aborda el principio que asocia que “el aprendizaje se facilita con apoyos que conduzcan a la construcción de puentes cognitivos entre lo nuevo y lo familiar y con materiales de aprendizaje significativos” (Díaz y Hernández, 2002, p. 36). Esto refuerza la necesidad de valorar y apreciar aquellos elementos con los que ya cuenta el estudiante sin desmeritar su aporte en el ejercicio de construir o reconstruir el conocimiento.

Se asume así que el diseño e implementación de una estrategia para reforzar la formación para la responsabilidad social, constituye un eje problémico de la actualidad, por lo que esta investigación pretende satisfacer una necesidad social, en tanto propone una herramienta

asociada a la formación integral que debe partir del reconocimiento del individuo, su contexto y necesidades, el estudio de los fenómenos que se presentan alrededor de las mismas y como desde el aula abordar dichas complejidades privilegiando siempre la conciencia social de la comunidad educativa, principalmente en los estudiantes. Además, muchos de los estudiantes de la electiva ven en esta una forma de incursionar previamente en el ámbito de la educación superior, dado que les orienta y les permite identificar si en realidad su interés o sus inquietudes pueden ser solucionadas desde este escenario. En algunos casos se le ve como un contexto en el que se les orientará respecto a cómo gestionar de manera pertinente los recursos, lo ligan directamente con su proyecto de vida, y en otros se habla de emprender como un sueño dentro de las metas que tienen propuestas en ese plan de vida.

En suma, en este capítulo se mostró que el estado actual de las competencias investigativas de los docentes sugiere la oportunidad de abordar una estrategia pedagógica basada en un enfoque constructivista que promueva la sistematización de las experiencias vividas en el aula como insumo para el análisis crítico y la mejora de la práctica docente. De este modo se favorecerá la formulación congruente de una ruta de trabajo entre los principios institucionales, el plan de estudio y la ejecución de las diferentes actividades que propicien la formación de los estudiantes para la responsabilidad social.

## **2.11 Análisis de las categorías emergentes**

### ***2.11.1 Principios y valores***

Los principios, en palabras de Ledo y Pérez (2016), “son normas de conducta propias que la misma persona ha asumido y por las cuales rige sus actos” (p. 403). En este mismo ejercicio

definieron valor como “una cualidad especial que contiene un acto humano y que lo hace bueno, cuya virtud es apreciada” (p. 403). Se puede decir que la formación basada en principios y valores es aquella orientada a fomentar conductas que propicien un quehacer correcto, enmarcado en acciones que denoten bondad y honorabilidad.

Es precisamente bajo esta enunciación que se identifica la presente categoría, en donde, para el caso particular de este estudio, se pone en manifiesto en la voz de los docentes y estudiantes, quienes afirmaron que parte del quehacer docente consiste en orientar a los estudiantes con respecto a la importancia de hacer el bien en todos los ámbitos de la vida, el respeto y la defensa por los derechos del otro, y el actuar con una conducta ética comprendiendo el impacto que esto tiene en el entorno. En palabras de Jaime et al. (2017), el docente ocupa un lugar de gran relevancia en la formación basada en valores como aspecto fundamental de los procesos de enseñanza, comprendiendo y articulando con la ciencia y la tecnología en la perspectiva de aportar al desarrollo de la personalidad de los estudiantes de manera integral.

### ***2.11.2 Aprendizaje basado en el estudiante***

De las experiencias durante el proceso de investigación, se pudo notar el interés de los docentes por poder solventar la curiosidad de los estudiantes en relación con las situaciones que les rodean, por lo que se fomentan actividades para el desarrollo de un pensamiento crítico, la toma de decisiones y el liderazgo en la sociedad. Se reconoce que la mayoría de los estudiantes manifiestan una actitud receptiva y positiva con respecto a los ejercicios que se proponen y se estima que en esta medida el estudiante se convierte en un gestor de su proceso de aprendizaje. Según Delgado (2019) el aprendizaje basado en el estudiante es, ante todo, un enfoque de aprendizaje que busca reforzar la interacción entre el profesor y el estudiante; este último como

protagonista activo de su propio proceso de aprendizaje y el primero como promotor no solo del conocimiento desde una perspectiva técnica, sino del desarrollo de competencias transversales como la resolución de problemas, el pensamiento crítico, el trabajo en equipo, el compromiso social, entre otros.

### ***4.3.3 Formación para el emprendimiento***

La categoría de la formación para el emprendimiento se descartó en un principio por considerarse demasiado explícita y tal vez sin tanta fuerza en los entramados que se preconcebían para esta investigación; no obstante, se hizo notable durante todo el desarrollo del trabajo de campo y aportó un componente importante en la dirección y la comprensión de algunas dinámicas que se gestan en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la institución objeto de estudio. Para comenzar se retoma la definición que brinda la Ley 1014 de 2006, la cual asocia el emprendimiento con “una forma de pensar, razonar y actuar” (art. 1), y sugiere un escenario de liderazgo y gestión del riesgo en donde se busque favorecer tanto a la empresa como a la economía y la sociedad.

De igual modo se cita a Morales (2009), quien definió el emprendimiento como “la combinación entre la actitud y capacidad de la persona, que le permiten llevar a cabo nuevos proyectos de cualquier índole, generalmente creativo” (p. 2). Dichos proyectos consisten en convertir una idea en algo real y esto precisamente se observa al abordar a los estudiantes del Colegio Bosques de Sherwood que hacen parte de esta línea electiva. Ellos confirman la necesidad de participar en este tipo de formación como un medio para adquirir el conocimiento y la preparación que les facilite desarrollar modelos de negocio que propendan a la generación de un poder adquisitivo y les permitan desarrollar sus habilidades y poner al servicio de sus

comunidades aquellas cosas que consideran que les apasionan y pueden desarrollar de manera casi innata.

Los docentes asociados a esta asignatura también manifiestan que dentro de las principales características por resaltar de este tipo de formación en la institución está que, además de la promoción de productos/servicios que ayuden a sustentar alguna necesidad, los estudiantes buscan que sus emprendimientos ayuden a generar empleo y a fortalecer económicamente a su municipio, bien sea manteniendo las empresas familiares que ya existen o creando nuevas ideas. Entonces, la institución y los docentes son actores sociales fundamentales junto con el apoyo de la industria local, dado que, tal como lo define la Ley 1014 de 2006, la formación para el emprendimiento tiene por objeto “el desarrollo de la cultura del emprendimiento con acciones que buscan entre otros la formación en competencias básicas, competencias laborales, competencias ciudadanas y competencias empresariales” (art. 1).

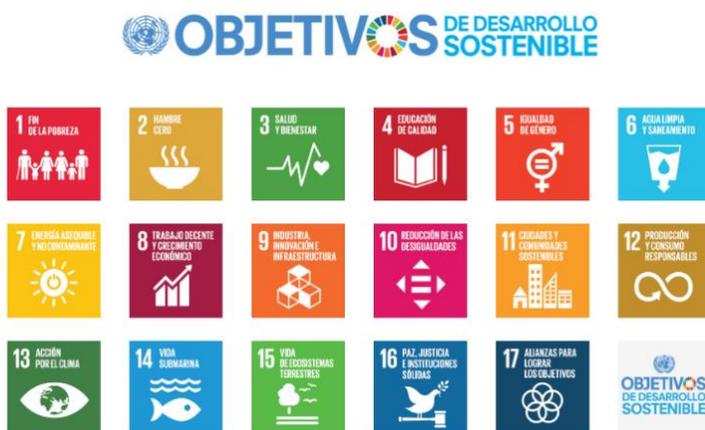
#### **4.3.4 Desarrollo sostenible**

En el año 1983 en el marco de las Naciones Unidas y con la creación de la Comisión de Desarrollo y Medio Ambiente se puso de manifiesto la necesidad de tomar conciencia a nivel mundial sobre la estrecha relación existente entre el desarrollo económico y el medio ambiente. A partir de entonces se abrió la discusión años más tarde, en 1987, en torno al término *desarrollo sostenible*, que, como se indicó en abril de ese año, hace referencia a “asegurar que se satisfaga las necesidades del presente sin comprometer la capacidad de las futuras generaciones para satisfacer las propias” (Brundtland Commission Report, 1987, p. 1). Esta definición se tomó en el 2015 la agenda de las Naciones Unidas para hacer surgir los 17 objetivos de desarrollo sostenible, los cuales son definidos como ambiciosos y se estima que poseen el potencial para

transformar la sociedad y movilizarla, al abordar temas que van más allá de “la desigualdad, los nuevos desafíos y cuestiones estructurales como el cambio climático, el crecimiento económico sostenible, la capacidad productiva, la paz y la seguridad” (Naciones Unidas, 2015, p. 9).

**Figura 5**

*ODS - Objetivos de desarrollo sostenible*



*Nota.* Información tomada de las Naciones Unidas (2015)

Con base en la definición anterior y la descripción de los ODS, se infiere que parte de la formación que se proporciona hoy a los estudiantes de la institución tiene un fuerte enfoque de desarrollo sostenible, visto principalmente desde la perspectiva de hacer un uso correcto del ambiente y los recursos con los que se cuenta para subsanar las diferentes necesidades y las relaciones que se articulan en este contexto. A propósito de esto, se encontró que el colegio, acogiéndose a lo definido en el Decreto 1743 de 1994, por el cual desde el Ministerio de Educación Nacional se instituyó el Proyecto de Educación Ambiental (PRAE) para todos los niveles de educación formal, involucra de manera transversal actividades asociadas a la protección y el cuidado del medio ambiente.

El cuerpo docente expresó que, si bien este año debido a las condiciones de

confinamiento no se han podido llevar a cabo las actividades recurrentes a este respecto, se mantiene en el discurso y en el desarrollo de actividades teórico-prácticas orientadas principalmente a las acciones en casa y el refuerzo de la formación en principios y valores ya mencionada. Adicionalmente, se conoció que la institución dentro de las líneas electivas también ofrece la oportunidad de pertenecer a la línea de Medio ambiente, en la que se trabajan habilidades en torno a la ecología, el reconocimiento de los recursos naturales, la demografía, el impacto ambiental y las alternativas de preservación del medio ambiente, componentes que los estudiantes identifican como fundamentales para garantizar el equilibrio entre la gestión empresarial y la sostenibilidad.

## CAPÍTULO V. PRESENTACIÓN DE PROPUESTA

En este capítulo se detalla la estrategia pedagógica sugerida a propósito del desarrollo de rol investigador docente en la perspectiva de formar para la responsabilidad social. Esta estrategia parte de la sistematización de experiencias como mecanismo para lograr dicho objetivo. Así las cosas, esto es importante partir de la conceptualización para posteriormente ahondar en el despliegue de la estrategia propuesta.

### 4.4 La sistematización de experiencias

Según Jara (2018) la sistematización de experiencias es un proceso en el que intervienen distintos actores que tienen en común un contexto económico, social y cultural, y busca principalmente comprender las experiencias que se gestan en el aula, intercambiar y compartir los aprendizajes entre pares, contribuir a la reflexión teórica partiendo del conocimiento que se genera desde las experiencias del grupo, retroalimentar propuestas instituciones a partir aprendizajes particulares y fortalecer la identidad colectiva de la institución. Esto hace que dicho proceso presente una complejidad mayor que el hecho de solo organizar o clasificar datos; en realidad este ejercicio consiste en estructurar una serie de elementos que permiten observar un proceso, analizarlo y obtener aprendizajes de las experiencias evidenciadas, para, así, realizar cuestionamientos y mejorar.

Igualmente, el autor planteó que sistematizar es “comprender en mayor profundidad cómo se interrelacionaron los diferentes elementos que entraron en juego a lo largo de las distintas etapas de la experiencia: cuáles fueron los elementos constantes y cuáles los ocasionales” (Jara, 1028, p. 88). De este modo, se pueden observar diferentes componentes

respecto al qué, cómo, cuándo, quién y dónde asociando los diferentes cambios que se puedan presentar. Esto hace que la observación y participación en determinado proceso o práctica sean mucho más enriquecedoras y propicien innumerables herramientas para la construcción y reconstrucción de dichos procesos.

Así, Jara (2018) sugirió una estructura básica para la sistematización que consiste en lo que él denomina como “cinco tiempos” (p. 135), como se explica en la Tabla 5.

**Tabla 8**

*Metodología para la sistematización de experiencias.*

<b>Tiempo</b>	<b>Descripción</b>
<b>El punto de partida: la experiencia</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Haber participado en la(s) experiencia(s).</li> <li>• Contar con registros de la(s) experiencia(s).</li> </ul>
<b>Formular un plan de sistematización</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Para qué queremos sistematizar? (Definir el objetivo).</li> <li>• ¿Qué experiencia(s) queremos sistematizar? (Delimitar el objeto).</li> <li>• ¿Qué aspectos centrales nos interesan más? (Precisar un eje de sistematización).</li> <li>• ¿Qué fuentes de información tenemos y cuáles necesitamos?</li> <li>• ¿Qué procedimiento concreto vamos a seguir y en qué tiempo?</li> </ul>
<b>La recuperación del proceso vivido</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconstruir la historia de la experiencia.</li> <li>• Ordenar y clasificar la información.</li> </ul>
<b>Las reflexiones de fondo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Procesos de análisis, síntesis e interrelaciones.</li> <li>• Interpretación crítica.</li> <li>• Identificación de aprendizajes.</li> </ul>
<b>Los puntos de llegada</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formular conclusiones, recomendaciones y propuestas.</li> <li>• Estrategia para comunicar los aprendizajes y las proyecciones.</li> </ul>

*Nota.* Elaboración propia con base en Jara (2018)

A continuación, se describe la estrategia sugerida, para la cual se tomó como referente en

el marco de su desarrollo la estructura metodológica sugerida por Jara (2018).

#### **4.5 Título**

Escuela de maestros, mi escuela mi proyecto de investigación. Una estrategia pedagógica desde la sistematización de experiencias.

#### **4.6 Objetivo**

Sistematizar la experiencia de la práctica docente a fin de fortalecer el rol investigador en la premisa de fomentar la formación para la responsabilidad social.

#### **4.7 Justificación**

La presente propuesta nació del ejercicio reflexivo en torno a la práctica pedagógica evidenciada dentro de la población estudiada en esta investigación y la experiencia profesional propia respecto a la gestión empresarial y el emprendimiento. En esta trayectoria se reconocieron algunas necesidades profesionales que se considera preciso solventar desde la formación más temprana en el pregrado y en el caso de los estudiantes que hacen parte de este estudio desde la formación de las líneas electivas o profundizaciones. De hecho, si fuera posible se sugiere desplegarla desde los primeros años de formación.

Esta reflexión, sumada al análisis de las voces de los actores que participaron en el trabajo de campo, permite identificar algunos engranajes necesarios para consolidar una metodología que facilite a la institución desarrollar en sus docentes ciertas habilidades y herramientas que fomenten el análisis de la práctica en un ejercicio crítico, introspectivo y de mejora permanente. Esto, bajo la consigna de propender a la articulación de una estrategia de

formación para la responsabilidad social, como un elemento que de manera implícita se hace evidente en el currículo oculto de la institución y en el discurso de la comunidad en general.

La propuesta que se presenta sugiere una estrategia transversal que de forma dinámica oriente la identificación, análisis, cuestionamiento y mejora de la práctica docente, considerando las vivencias del día a día en el aula y las necesidades identificadas allí. Según Jara (2018) esta metodología no puede reducirse sencillamente a lo operativo o instrumental, por eso, se habla de estructurar de manera lógica todos los componentes integrando a los actores, las características que los identifican, tanto como individuos como en grupo, sus intereses, el contexto en el que se relacionan, las metas que se estima alcanzar y todo lo que se requiere para ello; en otras palabras, se integra el qué, quién, cómo, cuándo, dónde, por qué y para qué, considerando que en el análisis de los datos, una de las principales oportunidades identificadas fue precisamente la estructuración y la formalización de un proceso que articule estos elementos, a favor de la identificación del rol investigador del docente de la línea electiva, buscando en este sentido trascender a otros escenarios al interior de la institución, mejorando y actualizando permanentemente la práctica docente al propender por la formación de individuos con plena conciencia de su contexto, y las herramientas para abordarlo desde la perspectiva técnica y social.

#### **4.8 Descripción de la propuesta**

A partir de la estructura sugerida por Jara (2018), a continuación, se especifica el desarrollo indicado para la propuesta.

##### **Tabla 9**

*Descripción de la propuesta*

Tiempo	Descripción
<p><b>A. El punto de partida: la experiencia</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li> <p>• <b>Identificación del/los proyecto(s) y equipos de trabajo:</b> es indispensable definir el tema que se va a sistematizar con base en el plan de estudios y los actores que participarán por eje temático. En esto se hace vital entender que todos los actores que participen en la sistematización deben ser parte del proceso, es decir, son sus experiencias en torno al proceso de enseñanza y aprendizaje las que alimentarán la estrategia. Por tanto, no puede ser un actor externo el encargado de llevar a cabo este desarrollo; puede existir un asesor metodológico de origen externo, pero no se puede considerar a este parte de la sistematización. Se sugiere desde este contexto sistematizar el desarrollo de la feria empresarial que se lleva a cabo anualmente, involucrando en este ejercicio a los docentes que hicieron parte del estudio, es decir, el docente de la línea electiva en Gestión empresarial y emprendimiento, los docentes de cátedra, el docente de Economía, e invitar a los docentes de las otras líneas de profundización (Gastronomía, Música, Mecatrónica y Ambiental).</p> </li> <li> <p>• <b>Contar con registros de la(s) experiencia(s):</b> una de las características que definió Jara (2018) respecto a la sistematización es que no se puede apelar a la memoria. Por ello, es fundamental registrar la experiencia, pues documentar permite reconstruir lo sucedido; es como generar trazabilidad sobre lo que se vive y existen diferentes instrumentos para documentar. No obstante, para el caso de esta propuesta se sugiere que como mínimo se empleen los planes de trabajo, informes asociados al seguimiento cotidiano de las actividades y el diario de campo, apoyados en registro fotográfico. A propósito del diario de campo es importante considerar la estructura sugerida por Muñoz, Quintero y Munévar (2001) que consta de tres partes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– <i>Descripción.</i> Corresponde a la identificación del evento, la descripción tal como se observó, intentando mantener el mayor número de detalles que sea posible.</li> <li>– <i>Interpretación.</i> Se hace referencia a los significados, que se entiende en el comportamiento, en la expresión, en el evento que se observa, ¿cómo se lee la situación?</li> <li>– <i>Reflexión y propuesta de intervención.</i> Se hace un análisis de la situación observada y lo que se infiere de esta, se realizan cuestionamientos frente a la causa y repercusiones y en esta medida se plantean escenarios alternos o puntos a mejorar.</li> </ul> </li> </ul>

**B. Formular un plan de sistematización**

- **Definición del objetivo:** en esta etapa es importante vincular la misión y estrategia de la institución a fin de mantener un hilo conductor entre los principios rectores y el estilo de enseñanza, sin perder de vista los intereses del grupo en general. De este modo, la propuesta será integradora y garantizará el esfuerzo institucional en todos los niveles.

- **Identificación del alcance:** esta fase se refiere principalmente a ubicar el campo de la experiencia que se va a sistematizar dando claridad en el qué, dónde y cuándo. Los criterios dependen en gran medida del objetivo definido y esto debe asociarse al equipo de participantes y su afinidad en la sistematización. Para la experiencia que se sugiere en esta propuesta el alcance se podría definir como la feria empresarial que se llevará a cabo el próximo año en la infraestructura del colegio (presencial/virtual); de este modo se estaría definiendo el qué, dónde y cuándo, asociando un equipo de trabajo interdisciplinar con un objetivo en común según lo descrito en el aparte anterior.

- **Determinación del eje de sistematización:** el eje de sistematización busca dar un enfoque al ejercicio para evitar disipar la atención del objetivo planteado; es el hilo conductor que orienta toda la experiencia, desde un punto específico. Por ejemplo, retomando el escenario de la feria empresarial, un eje de sistematización podría ser la pregunta que oriente el enfoque específico de la experiencia, como ¿qué innovaciones pedagógicas se han incorporado en la realización de la feria empresarial del presente ciclo y en qué sentido pueden aportar a la formación para la responsabilidad social?

- **Definición del procedimiento:** este plan deberá incluir la definición del cronograma por seguir, la identificación de los recursos necesarios, incluidos la identificación de roles y la asociación del presupuesto. Para la definición de roles se propone la siguiente estructura funcional:
  - *Coordinador del proceso.* Se encargará de verificar el cumplimiento del cronograma, realizará la distribución del trabajo y organizará las sesiones de análisis.
  - *Gestores documentales.* Asumirán tareas como el ordenamiento y procesamiento de información, deben ser personas muy hábiles en el uso de herramientas ofimáticas.
  - *Equipo de apoyo.* Son aquellos docentes con menor disponibilidad de tiempo pero que por su experticia y conocimientos pueden apoyar en

las sesiones donde se realicen análisis y se deba precisar temas, deben apoyar las reflexiones, las conclusiones del ejercicio y la definición de los planes de mejora.

- **Organización de las fuentes de información:** en esta parte es necesario identificar todos los soportes y evidencias que permitan reconstruir y leer las experiencias. Por tanto, uno de los puntos de partida cuando se identifica la experiencia a sistematizar es definir los registros que permitirán soportar el ejercicio. En algunos casos, cuando no se logre soportar toda la información, se podrá apelar a la construcción de algún instrumento, una encuesta, una entrevista, un grupo focal, algo que permita revisar nuevamente la experiencia, no importa que esto se dé tiempo después.

### C. La recuperación del proceso vivido

- **Reconstrucción de la historia desde la experiencia:** esta etapa consiste en revivir la experiencia a través de los registros que se tienen de ella. Para este ejercicio se puede emplear una línea de tiempo a través de la cual se puedan desplegar los diferentes registros, y las observaciones que se consideren pertinentes. No obstante, es importante garantizar que en esta reconstrucción de la historia no se aborde de manera inmediata la interpretación de los eventos que se traen a mención; es importante revivir las escenas, pero solamente desde la perspectiva descriptiva y sin perder de vista el objetivo planteado inicialmente.

Para el caso específico de esta propuesta se propone recrear en una línea de tiempo todo el plan de desarrollo de la feria, incluyendo las orientaciones iniciales que se realizan a los estudiantes, el abordaje de los temas y las aclaraciones en las etapas de preparación, la identificación de los componentes que se asocian en el entendimiento de formar para la responsabilidad social, los análisis y construcciones que se hacen en torno al tema, la identificación de las necesidades de los estudiantes, los temas que generan mayor inquietud y motivación. Aquí solo se realiza su identificación, es importante recordar que hasta este momento no se ha iniciado la etapa de reflexión.

Además, se debe contar con la presentación de propuestas y la ejecución de la feria en sí. Se sugiere para esta propuesta ir construyendo esta línea de tiempo en la medida que se van surtiendo las diferentes etapas de la feria, con el fin de facilitar el siguiente paso, que es precisamente la organización

y clasificación de la información.

- **Ordenar y clasificar la información:** una vez se cuente con todo el mapa de la experiencia y sus soportes es importante retomar el eje de sistematización para así enfocar a todo el equipo y no perder de vista el objetivo y alcance definidos. De esta forma, se puede construir una guía que facilite la estructuración de la información. Para ello se sugiere identificar aspectos claves como las motivaciones de los participantes, las reacciones representativas, los logros, las dificultades, los eventos anecdóticos, los eventos inesperados; es decir, todos los elementos que nutran el mapa general y permitan discriminar dentro de la línea de tiempo aquello que movilizó el eje de sistematización. En esta etapa es cuando puede evidenciarse que algunas respuestas no se encuentran en los registros definidos inicialmente y se requiere la implementación de instrumentos adicionales para garantizar que el plano quede completo y existan suficientes soportes para la interpretación.

#### **D. Las reflexiones de fondo**

- **Procesos de análisis, síntesis e interrelaciones:** la primera parte de este ejercicio consiste en hacer una revisión del plan e identificar si se ha cumplido; en donde se encuentren desviaciones se debe realizar el análisis de la situación. Se sugiere realizar una guía de preguntas que orienten esa indagación del proceso: ¿Qué elementos pedagógicos dificultaron el desarrollo de las actividades propuestas?, ¿qué estrategias innovadoras se implementaron en el proceso de enseñanza?, ¿por qué la respuesta de algunos alumnos no es tan favorable?, ¿cuáles son los ejes temáticos que se deben reforzar en la premisa de favorecer el proceso de aprendizaje de los estudiantes?, ¿se encuentra sinergia entre los objetivos propuestos y las actividades ejecutadas? En general, esta guía de preguntas debe ser un movilizador del ejercicio reflexivo de los docentes de manera individual y colectiva respecto a su experiencia. De este modo, se puede continuar con el segundo paso, que consiste en encontrar las categorías de interpretación que provengan de las preconcepciones y los referentes teóricos que citen las categorías identificadas.

- **Interpretación crítica:** este es el punto central de la sistematización, es el momento en el que el equipo debe reunirse para realizar la lectura crítica y colectiva de sus hallazgos. En esta etapa convergen todos los elementos que se han ido articulando, lo que propicia que se hagan evidentes las tensiones,

las diferencias y los puntos de comparación en general, y se llega a lo que Jara (2018) denominó “negociación cultural y diálogo de saberes entre los distintos protagonistas de la experiencia” (157). En esta parte del ejercicio también se puede emplear como herramienta una guía de preguntas que lleve al análisis crítico de las categorías identificadas, por ejemplo: ¿las estrategias empleadas favorecieron el proceso de formación?, ¿qué puede significar el interés del grupo frente a X tema?, ¿por qué la mayoría de alumnos cuestionan el uso del texto sugerido?, ¿Por qué algunos alumnos no presenta un análisis robusto de antecedentes?, ¿por qué algunas actividades captaron mayor atención del grupo?, ¿considero que la estrategia desarrollada logró desplegar la temática propuesta? En términos generales, lo que se busca con esta guía es ampliar el campo de reflexión a través de cuestionamientos que fuercen la introspección y el análisis crítico en torno al quehacer.

---

#### **E. Los puntos de llegada**

• **Formulación de conclusiones, recomendaciones y propuestas:** la fase previa debe culminar con la generación de conclusiones teóricas y prácticas, así como con la resignificación de conceptos partiendo de la vivencia como comunidad y los principios institucionales. Esto se puede presentar como un mapa en paralelo que responda, por ejemplo ¿qué significaba formar para la responsabilidad social antes de la sistematización y qué significa después de esta? Simultáneamente deben ser identificados los aprendizajes obtenidos, por lo cual es necesario retomar el objetivo planteado inicialmente y analizar si se logra dar respuesta. Se asume que en este punto del ejercicio debe existir una plena si no una fuerte coherencia, considerando que se ha revisado sistemáticamente en todas las etapas. De igual forma, al contar con la respuesta de las preguntas formuladas en la guía de interpretación crítica y el análisis previo, se puede generar el listado de recomendaciones de cara a producir cambios en la práctica futura.

• **Estrategia para comunicar los aprendizajes y las proyecciones:** esta etapa del ciclo de sistematización es un aspecto primordial, pero, como ya se ha referido en apartes previos, no es su finalidad. La comunicación del proceso de sistematización debe ir más allá de la producción de un documento, debe garantizar que la comunidad educativa, pares, instituciones cercanas o quienes se consideren público objetivo, conozcan de manera pertinente tanto el proceso como sus resultados. Esto conlleva la formulación de un plan de comunicación formal, es decir, donde se defina con claridad el qué, cómo, cuándo, dónde y a quién se socializará la información.

---

Como parte de esta estrategia se puede promover un informe que exponga a los estudiantes los ejercicios elaborados por sus docentes a fin de evaluar desde la perspectiva de estos las propuestas más innovadoras y llamativas para generar así un esquema de reconocimientos.

---

*Nota.* Elaboración propia

En este capítulo se presenta una estrategia pedagógica como propuesta para desarrollar el rol investigador de los docentes del Colegio Bosques de Sherwood, en la perspectiva de fomentar la formación para la responsabilidad social. En esta estructuración se propone un proceso compuesto por cinco tiempos o etapas, que pretenden orientar las actividades, elementos, tiempos y recursos requeridos para sistematizar las experiencias de los docentes asociados al proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes que cursan la electiva en Gestión empresarial y emprendimiento, con base en los hallazgos identificados en el trabajo de campo realizado con los docentes y estudiantes objeto de esta investigación.

## CONCLUSIONES

La presente investigación responde al interrogante ¿cómo fortalecer el rol investigador del docente del Colegio Bosques de Sherwood a fin de potenciar la formación para la responsabilidad social en la línea electiva en Gestión empresarial? Para tal efecto se planteó un objetivo general que consistía en reconocer dicho rol partiendo de la identificación del estado actual de sus características. Dicho proceso sugirió la oportunidad de abordar una estrategia pedagógica que favorezca la formulación congruente de una ruta de trabajo entre los principios institucionales, el plan de estudio y la ejecución de las diferentes actividades que propicien la formación de los estudiantes para la responsabilidad social.

Para llegar a esta conclusión fue necesario abordar tres objetivos específicos, el primero relacionado con identificar el estado actual del rol investigador en el cuerpo docente. En este punto se evidenció una clara intencionalidad por parte de las directivas y los docentes al respecto, sin embargo, se observó que la estructuración de dicha caracterización no responde a esta intencionalidad, dado que se encuentra un propósito de formación, pero este se aborda desde la perspectiva instruccional y no metodológicamente. Por tanto, se encontró una importante oportunidad para que las herramientas expuestas puedan ser implementadas propendiendo al reconocimiento de este rol, a favor del enriquecimiento del ejercicio de la enseñanza.

Por otra parte, el segundo objetivo consistía en describir las situaciones en las que se evidencie la promoción de la responsabilidad social como principio en los estudiantes asociados a la línea electiva. Se identificó en este estudio que de manera implícita la responsabilidad social hace parte del discurso con el que se aborda el proceso de enseñanza-aprendizaje, partiendo del esquema de principios y valores por el que se caracteriza la institución. No obstante, al comparar

las voces de los docentes con las de los estudiantes, hubo divergencias en lo que puede o no ser la formación para la responsabilidad social. Algunos docentes la identifican principalmente desde el compromiso que tiene la empresa con la comunidad y otros lo entienden como el compromiso del individuo respecto a hacer y mejorar su actuar para promover el bien común.

A su vez, la mayoría de los estudiantes asocian el comportamiento socialmente responsable con el cumplimiento de deberes, leyes y normas desde la perspectiva de la obligatoriedad, y en un menor porcentaje lo relacionan con el respeto por las leyes y normas en el sentido del compromiso con el otro. A pesar de identificar estas contradicciones, es claro que el actuar de la comunidad en general y su respuesta a las actividades que denotan un comportamiento socialmente responsable, evidencian una plena conciencia de que el quehacer del docente consiste en orientar a los estudiantes con respecto a la importancia de hacer el bien en todos los ámbitos de la vida y de reconocer el impacto que tiene el obrar de una persona en aquellos que le rodean.

Así, se confirma una fuerte necesidad de la institución por promover escenarios en donde los estudiantes presenten sus intenciones de emprender o continuar proyectos familiares que ayuden a movilizar la economía de sus comunidades más cercanas. Esta iniciativa se ve apoyada por una formación robusta en principios y valores, como se mencionó, la cual se orienta principalmente desde la cátedra institucional. Se resalta que el cuerpo docente tiene un fuerte sentido de la responsabilidad y de la importancia de formar a través del buen ejemplo y las buenas maneras. Por lo mismo, transmiten permanentemente a los estudiantes lo indispensable de concebir una idea de negocio no solo como una manera de emprender en el campo laboral y productivo, sino en el campo social, relacionando estas ideas de negocio con ideas de apoyo y desarrollo para la comunidad.

Tras la identificación del rol investigador de los docentes y las situaciones que permiten evidenciar los procesos que lleva la institución en la formación para la responsabilidad social, se llega al tercer objetivo de esta investigación: proponer una estrategia pedagógica que fomente esta sinergia y la articule con el perfil del docente, esto en una estructura que responda no solo a la necesidad profesional de evaluar y mejorar su práctica, sino en la perspectiva de retroalimentar su ejercicio a favor de la creación conjunta de conocimiento, que lleve al estudiante a ser el centro del proceso de formación y ubique al maestro como un facilitador con quien se genere el conocimiento bajo dinámicas de co-creación, y no como un emisor aislado de las experiencias que se puedan generar en los quehaceres al interior del aula.

De este modo, se sugirió una estrategia basada en la sistematización de experiencias que permite abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje en todas sus etapas. Se asocian herramientas y elementos que propenden a la identificación y caracterización del rol investigador de los docentes de la institución en sinergia con los principios institucionales y las necesidades del contexto actual. Se debe considerar que parte de la caracterización de este rol permite evidenciar una categoría predominante que emerge, reconocida como principios y valores, que refleja las dinámicas de formación que se gestan y dan cuenta de manera continua del refuerzo en la otredad, la ética, la defensa de los derechos y el obrar haciendo el bien.

Se puede concluir que para el caso de este estudio en el que el investigador no hace parte de la comunidad educativa, el uso del estudio de caso como método de investigación facilita la inmersión en la población de estudio, en la medida que, como afirmaron Muñoz, Quintero y Munévar (2001) este corresponde a un estudio intensivo que busca indagar rasgos puntuales y comprender la complejidad de la problemática, sin necesidad de abordar la totalidad de su entorno. Lo que se busca es entender en plenitud ese ciclo, ese segmento, población o individuo,

e incluso se puede tomar como un abre bocas de lo que puede llegar a ser a futuro un estudio de mayor alcance o una investigación más extensa.

En ese sentido, esta investigación puede ser el preámbulo o brindar elementos para abordar nuevas investigaciones respecto a la necesidad de desarrollar el rol investigador de los docentes en otras líneas de profundización escolar y en instituciones y carreras de formación laboral técnica y tecnológica. También, puede tomarse como antecedente para estudiar la formación para la responsabilidad social desde diferentes ramas del conocimiento y desplegar un sinnúmero de exploraciones e iniciativas considerando las dinámicas aceleradas de cambio que se presentan en el mundo moderno. Esto con el propósito de involucrar este componente con el hecho de propiciar y mejorar las herramientas y desarrollos que garanticen la sostenibilidad de la humanidad y los recursos que le rodean para su supervivencia. Finalmente es importante resaltar que se espera socializar esta propuesta con la institución a fin de ponerla a su servicio y asesorarla, en la medida de las posibilidades, para garantizar su pertinente implementación.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Banco Mundial . (2012). *Reporte del uso del tiempo en el aula: evidencia para Colombia utilizando el método de observación de Stallings*. Banco Mundial.
- Beltrán, I. (2014). *El tópico responsabilidad social como componente curricular en los programas académicos de la Facultad de Ciencias Económicas, Administrativas y Contables– Universidad Libre*. <https://repository.unilibre.edu.co/handle/10901/8750>
- Bowen, H. (1953). *Social responsibilities of the businessman* . Harper and Row.
- Brundtland Commission Report. (1987). *Informe de la Comisión Mundial sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo*.  
[http://www.ecominga.uqam.ca/PDF/BIBLIOGRAPHIE/GUIDE\\_LECTURE\\_1/CMMAD-Informe-Comision-Brundtland-sobre-Medio-Ambiente-Desarrollo.pdf](http://www.ecominga.uqam.ca/PDF/BIBLIOGRAPHIE/GUIDE_LECTURE_1/CMMAD-Informe-Comision-Brundtland-sobre-Medio-Ambiente-Desarrollo.pdf)
- Chávez, J. (2007). Investigación en ciencias administrativas. El caso de una facultad de contaduría pública y administración mexicana. *Revista Iberoamericana de Contaduría, Economía y Administración*, 5(10), 41-53.
- Congreso de la República de Colombia. (1994). Ley 115 de 8 de febrero de 1994. Bogotá, Colombia.
- Congreso de la República de Colombia. (2006). Ley 1014 de 26 de enero de 2006. Diario Oficial No. 46. Bogotá, Colombia.
- Davis, K. (1975). *Five propositions for social responsibility*. Business Horizons.
- Delgado, L. (2019). Aprendizaje centrado en el estudiante, hacia un nuevo arquetipo docente. *Enseñanza & teaching*, 37(1), 139–154.
- Díaz, F., y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una*

*interpretación constructivista*. McGraw Hill.

Echeverry, C., Quintero, H., y Gutiérrez, M. (2017). Estrategias pedagógicas colaborativas en las prácticas escolares en educación básica. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 13(1), 83-104.

Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica*. Siglo XXI Editores.

García, M. (2000) *La educación, actividad interpretativa*. Dykinson.

Ghoshal, S. (2005). Bad management theories are destroying good management practices. *Academy of management learning and education*, 4(1), 75-91.

González, E., y González, M. (2012). La educación para la responsabilidad social. Una mirada desde el docente universitario. *Interacción y perspectiva: Revista de Trabajo Social*, 2 , 97-106.

Jaime, C., Pérez, A., y De Jesús, C. (2017). La educación en valores y el método científico. *Pedagogía profesional*, 15(3), 77–89.

Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. Cinde.

Kärkkäinen, K. (2012). *Bringing About Curriculum Innovations: Implicit Approaches in the OECD Area*. OECD Publishing.

Ledo, J., y Pérez, M. (2016). Formación en valores. Conceptos éticos y tecnológicos, métodos y estrategias. *Revista cubana de Educación Médica Superior*, 30(4), 399–411.

Lemke, J. (1997). *Aprender a hablar ciencia. Lenguaje aprendizaje y valores*. Ediciones Paidós.

Magallón, M. (2006). Ética y educación en tiempos posmodernos. *Revista Razón y Palabra*, 52, 1.

- Marín, J. (2018). *Investigar en educación y pedagogía*. Editorial Magisterio.
- Morales, M. (2009). *El clima de emprendimiento, un determinante clave en la intención emprendedora de los estudiantes de Escuelas de Negocio. Asamblea Anual Cladea 2009 -Track 1: Educación en las Escuelas de Administración*. Universidad del Pacífico, Ecuador.
- Moreno, A. (1995). *Recolección de la información*. Icfes.
- Morse, J. (2003). *Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa*. Universidad de Antioquia.
- Muñoz, J., Quintero, J., y Munévar, R. (2001). *Cómo desarrollar competencias investigativas en educación*. Editorial Magisterio.
- Naciones Unidas. (2015). *Objetivos de desarrollo sostenible*.  
<https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>
- Norma ISO 21001:2019. (2019). *Sistemas de gestión para organizaciones educativas. Requisitos con orientación para su uso*. <https://icontec.ipublishcentral.com//>
- Norma ISO 26000:2010. (2010). *Responsabilidad social*. <https://www.globalstd.com/pdf/rs-iso26000-2010.pdf>
- ONU. (2007). *Principles for Responsible Management Education*.  
<https://www.unprme.org/about-prme/the-six-principles.php>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE]. (2016). *La educación en Colombia*. Ministerio de Educación Nacional.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE]. (2018). *Revisión de Recursos Escolares, Colombia*. Ministerio de Educación Nacional.
- Ortíz, J. (2000). Paradigmas de la investigación. *Unadocumenta*, 14(1), 42-48.

- PEI bosques de Sherwood. (2019). *Colegio Bosques de Sherwood manual de Convivencia*.  
[http://bosquesdesherwood.edu.co/web/images/manual\\_convivencia/manual\\_convivencia\\_2018\\_v3.pdf](http://bosquesdesherwood.edu.co/web/images/manual_convivencia/manual_convivencia_2018_v3.pdf)
- Perines, H. (2018). La investigación educativa: percepción de docentes en ejercicio, docentes en formación y agentes educativos. *Perspectiva educacional*, 57(2), 123–142.  
<https://doi-org.ezproxy.umng.edu.co/10.4151/07189729-vol.57-iss.2-art.649>.
- Picardo, J., Balmore, P., y Escobar, B. (2005). *Diccionario enciclopédico de ciencias de la educación*. Centro de Investigación Educativa, Colegio García Flamenco.
- Pirson, M., y Lawrence, P. (2010). Humanism in business –towards a paradigm shift? . *Journal of Business Ethics*, 93, 553- 565.
- Queta, M. (2011). *La investigación en el aula como proceso pedagógico y su contribución al rendimiento académico de estudiantes*.  
[https://www.udelistmo.edu/sites/default/files/tesis\\_doctoral\\_f\\_hna\\_martha\\_queta.pdf](https://www.udelistmo.edu/sites/default/files/tesis_doctoral_f_hna_martha_queta.pdf)
- Saby, J. (2012). El rol del docente-investigador en el marco de la investigación formativa. *Revista Papeles*, 4(8), 23-30.
- Sethi, S. (1975). Dimensions of corporate social performance: an analytical framework. *California Management Review*, 17(3), 58–64.
- Smith, K. (1996). Cooperative learning: making “groupwork” work. En C. Bonwell, y Y. Sutherlund, *Active learning: lessons from practice and emerging issues*. New Directions for Teaching and Learning.
- Stake, R. (1998). *Investigación con Estudio de Casos*. Ediciones Morata.
- Steanhouse, L. (1979). *La investigación como base de la enseñanza*. Morata.
- Strauss, A. Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos*

*para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia.

Suárez, J. (2016). *Sistematización de la experiencia desde la práctica Pedagógica del proyecto educación media Fortalecida implementado en el colegio Nueva Constitución IED*.

Universidad Pedagógica Nacional:

<http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/972/TO-19511.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Taylor, S., y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Editorial Paidós.

Tito, M., y Serrano, O. (2016). Desarrollo de soft skills una alternativa a la escasez de talento humano. *Innova Research Journal*, 1(12), 59-76.

Umbacia, E. (2019). *Prácticas pedagógicas de los docentes: enseñanza y didáctica de las matemáticas en el nivel básica secundaria de la Institución Educativa Distrital Juan Evangelista Gómez*. <https://repository.unimilitar.edu.co/handle/10654/32693>

Vallaes, F. (2016). *Introducción a la responsabilidad social universitaria RSU*. Ediciones Universidad Simón Bolívar.

Vallaes, F., De la Cruz, C., y Sasia, P. (2009). *Manual de primeros pasos en responsabilización social universitaria: Construyendo ciudadanía en universidades responsables*. [http://www.cyta.com.ar/biblioteca/bddoc/bdlibros/rse/334\\_as\\_manual\\_rsu\\_bid.pdf](http://www.cyta.com.ar/biblioteca/bddoc/bdlibros/rse/334_as_manual_rsu_bid.pdf)

Vygotsky, L. (1989). *Pensamiento y lenguaje*. Editorial Paidós.

Wester, J. H. (2008). Dimensiones y retos de una educación para la responsabilidad ciudadana. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 13(42), 55-69.

**Lista de tablas**

<b>Tabla 1</b> <i>Descripción cronograma de trabajo para implementación de instrumentos.....</i>	50
<b>Tabla 2</b> <i>Correlación instrumentos y población de estudio .....</i>	51
<b>Tabla 3</b> <i>Tabla correlación preguntas y respuestas, codificación y categorización.....</i>	55
<b>Tabla 4</b> <i>Importancia de la investigación. Respuesta de los docentes.....</i>	58
<b>Tabla 5</b> <i>Espacios generados para retroalimentación. Respuesta de los docentes.....</i>	59
<b>Tabla 6</b> <i>Actividades asociadas a la mejora de la práctica. Respuesta de los docentes ...</i>	61
<b>Tabla 7</b> <i>Correlación definición responsabilidad social. Respuesta de los docentes.....</i>	64
<b>Tabla 8</b> <i>Metodología para la sistematización de experiencias. ....</i>	80
<b>Tabla 9</b> <i>Descripción de la propuesta.....</i>	82

### Lista de figuras

<b>Figura 1</b>	<i>Los 6 principios para la educación responsable en Administración .....</i>	<i>33</i>
<b>Figura 2</b>	<i>Información distribución de la muestra.....</i>	<i>53</i>
<b>Figura 3</b>	<i>Definición responsabilidad social. Docentes.....</i>	<i>65</i>
<b>Figura 4</b>	<i>Identificación de la estrategia pedagógica. Encuesta a estudiantes.....</i>	<i>71</i>
<b>Figura 5</b>	<i>ODS - Objetivos de desarrollo sostenible.....</i>	<i>77</i>

## Anexos

### Anexo A. Carta solicitud autorización desarrollo y publicación de la investigación



Bogotá D.C., 27 de agosto del 2020.

Señora  
**ZULMA SANDRA MORÁN VALENCIA, Ph.D**  
 Rectora  
 Colegio Bosques de Sherwood

Reciba un respetuoso saludo.

Me permito comunicarle que SINDY YANINA VILLABÓN ARANGO, estudiante con código 9000381, cursa la Maestría en Educación en la Universidad Militar Nueva Granada. En su proceso de formación, la estudiante lleva a cabo su proyecto de investigación titulado "DESARROLLO DEL ROL INVESTIGADOR DE LOS DOCENTES COMO ESTRATEGIA DE FOMENTO PARA LA FORMACIÓN EN RESPONSABILIDAD SOCIAL, UN ESTUDIO DE CASO DE LA LÍNEA ELECTIVA EN GESTIÓN EMPRESARIAL Y EMPRENDIMIENTO DEL COLEGIO BOSQUES DE SHERWOOD". Para el proceso investigativo, se ha considerado realizar la fase del trabajo de campo con población perteneciente al colegio a su cargo.

Muy amablemente se le solicita autorización por escrito en el que nos indique si:

- a) Es posible la realización de actividades de trabajo de campo que al respecto se tengan planeadas en la investigación mencionada. El(a) estudiante tendrá en cuenta el cumplimiento de consideraciones éticas fundamentales como son el respeto a la dignidad, la integridad y privacidad. La Ley 8430 de 1993 que regula la investigación en humanos, y que estipula entre otros que, cuando se tocan datos sensibles de la personalidad, debe incluir consentimiento informado y aval de un comité de ética.
- b) Se cuenta con autorización para que el trabajo de grado, una vez aprobado y sustentado, pueda ser subido al repositorio de la Universidad Militar Nueva Granada, con visibilidad del nombre de la institución, y sea de acceso público.

Agradecemos su amable colaboración con las respuestas frente a las solicitudes presentadas. Quedo a sus órdenes para cualquier aclaración.

Cordialmente,

**Gabriela María Saucedo Meza, PhD.**  
 Coordinadora Académica Maestría en Educación  
 Facultad de Educación y Humanidades



## Anexo B. Carta autorización desarrollo y publicación de la investigación



**COLEGIO  
BOSQUES DE SHERWOOD**

Resolución No. 4122 de 30 Octubre de 2015 • Res. 3265 de 03 Mayo de 2007  
Emitidas por la Secretaría de Educación de Cundinamarca.

Chía, Cundinamarca, 11 de septiembre de 2020.

Doctora:

GABRIELA MARÍA SAUCEDO MEZA, PHD.  
Coordinadora Académica Maestría en Educación  
Universidad Militar Nueva Granada

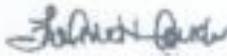
Reciba un cordial saludo.

Con base en la solicitud recibida previamente, me permito comunicar de manera formal que en mi calidad de Rectora del Colegio BOSQUES DE SHERWOOD, yo Zulma Sandra Morán Valencia identificada con cedula No. 32.776.466 de Barranquilla, autorizo a SINDY YANINA VILLABÓN ARANGO, identificada con cedula de ciudadanía 53.053.644 y quien cursa la Maestría en Educación en la Universidad Militar Nueva Granada, para:

- a) Realizar en coordinación con la institución las actividades de trabajo de campo que al respecto se tengan planeadas en su ejercicio de Investigación titulado "DESARROLLO DEL ROL INVESTIGADOR DE LOS DOCENTES COMO ESTRATEGIA DE FOMENTO PARA LA FORMACIÓN EN RESPONSABILIDAD SOCIAL, UN ESTUDIO DE CASO DE LA LÍNEA ELECTIVA EN GESTIÓN EMPRESARIAL Y EMPRENDIMIENTO DEL COLEGIO BOSQUES DE SHERWOOD".
- b) Permitir que el trabajo de grado, una vez aprobado y sustentado, sea cargado en el repositorio de la Universidad Militar Nueva Granada, con visibilidad del nombre de la institución, y sea de acceso público.

Agradezco su atención quedando al tanto de cualquier inquietud o requerimiento adicional

Cordialmente,



ZULMA SANDRA MORÁN VALENCIA  
Rectora

**Cra. 2 Este No. 24-60 Vereda Bojacá - Sector Delicias Norte - Chía, Cundinamarca**  
☎ 862-0846 - 884-0948 - 885-0255 - 885-5060 Móvil: 320 42 95 191

### Anexo C. Formato entrevista semiestructurada

<b>Pregunta</b>
1. ¿Considera que la investigación respecto al quehacer en aula mejora el rol docente?
2. ¿Cree que compartir su experiencia en el aula con otros pares y generar espacios de retroalimentación fortalece la práctica docente, se hace esto con frecuencia en su equipo de trabajo?
3. ¿Qué actividades realiza en la perspectiva de mejorar su práctica docente?
4. ¿Cómo define la Responsabilidad social?
5. ¿Dentro de los temas que estudia para reforzar los procesos de enseñanza, incluye temas relacionados con responsabilidad social?
6. ¿Qué actividades desarrolla en la ejecución de sus clases que orienten la comprensión de la responsabilidad social en el ejercicio como individuos?
7. ¿Considera importante formar a los estudiantes de la línea electiva de gestión empresarial y emprendimiento respecto a las prácticas socialmente responsables y porque?
8. ¿Qué estrategia(s) pedagógica(s) emplea con sus alumnos para socializar comportamientos y prácticas socialmente responsables?
9. ¿Qué actividades se desarrollan en la institución relacionadas con responsabilidad social y desarrollo sostenible?
10. ¿Qué actitud percibe por parte de los estudiantes al abordar temas concernientes a la responsabilidad social y la necesidad de generar conciencia en el impacto del quehacer del hombre respecto a todo lo que le rodea?

## Anexo D. Formato encuesta docentes

### ENCUESTA DOCENTES CBS

La presente encuesta hace parte de una investigación en el marco de la tesis de Maestría: DESARROLLO DEL ROL INVESTIGADOR DE LOS DOCENTES COMO ESTRATEGIA DE FOMENTO PARA LA FORMACIÓN EN RESPONSABILIDAD SOCIAL, UN ESTUDIO DE CASO DE LA LÍNEA ELECTIVA EN GESTIÓN EMPRESARIAL Y EMPRENDIMIENTO DEL COLEGIO BOSQUES DE SHERWOOD, su objetivo es analizar los antecedentes que evidencien la promoción de la responsabilidad social como principio en los estudiantes asociados a la línea electiva en gestión empresarial del colegio y no es pretensión de esta evaluar o calificar las competencias de los docentes en sí, por lo que no existen respuestas correctas o incorrectas.

La encuesta tiene una duración aproximada de 10 minutos.

Gracias por participar.

En atención a la ley sobre tratamiento de datos personales, su identidad y sus respuestas son de carácter confidencial y se utilizarán únicamente con fines académicos, para lo que se solicita su autorización en el uso de la información consignada en este documento.

Si autorizo el uso de las respuestas consignadas en esta encuesta para fines académicos

1. Nombre y apellido \*

Short answer text

2. Género \*

Hombre

Mujer

3. Fecha de nacimiento \*

Short answer text

4. Área de Formación Pregrado (Técnica, tecnológica, universitaria) \*

- Ciencias básicas
- Ciencias sociales y humanas
- Ingenierías
- Artes
- Ciencias de la salud
- Ciencias administrativas
- Otra

5. Último nivel de formación (culminado) \*

- Técnica
- Tecnológica
- Universitaria
- Especialización
- Maestría
- Doctorado

6. Caracter de la institución donde curso el pregrado \*

- Pública
- Privada

7. ¿Cuántos años de experiencia tiene en la Docencia? \*

- 1 a 5
- 5 a 10
- 10 a 15
- Mas de 15

8. ¿Que es para usted la investigación en educación? \*

Long answer text

---

9. ¿Que relación encuentra usted entre la investigación y la mejora en la práctica educativa? \*

- Alta
- Media
- Baja

10. Justifique la respuesta anterior \*

Long answer text

---

11. ¿Ha participado en investigaciones en educación? en caso de una respuesta afirmativa indique el tema, de lo contrario solo indique "NO". \*

Long answer text

---

12. ¿Actualmente Hace parte de algún grupo de investigación? \*

Si

No

13. Si la respuesta anterior fue "Si", por favor indique el nombre del grupo y a que institución pertenece.

Long answer text

---

...

14. ¿Emplea algún instrumento para recopilación de la información de su propia práctica docente como ejercicio de auto crítica? \*

- Sí
- No

15. Si la respuesta anterior fue "Sí", por favor indique cual

- Notas de campo
- Diario
- Registros anecdóticos
- Autoinformes
- Otro
- Ninguno

16. ¿Que actividades desarrolla para actualizar y mejorar continuamente su práctica docente? \*  
(Seleccionar la mas frecuente)

- Participar en las actividades de capacitación y formación organizadas por el colegio
- Participar en actividades de capacitación y formación organizadas por otras instituciones que me hacen p...
- Buscar y participar en actividades de formación en diferentes medios
- Indagar por mi cuenta en libros, artículos, estudios de mi interes y similares.
- Ninguna
- Otras

17. ¿Cuanto tiempo dedica a estudiar temas relacionados con la mejora de su práctica docente?

- De 1 a 2 horas diariamente
- De 1 a 2 horas semanalmente
- Un par de horas al mes
- Cada vez que realiza planeación de una clase
- Un par de veces al año

18. ¿El tiempo que dedica a planear su ejercicio docente hace parte de la jornada laboral? \*

- Si, en un 100%
- Si, pero se refuerza con investigación fuera de la jornada.
- No, el 100% es fuera de la jornada laboral
- No, este tiempo es corto y por lo general es fuera de la jornada laboral.

19. ¿Dentro de los temas que estudia para preparar su asignatura, evalúa estrategias pedagógicas que mejoren las actividades en el aula? \*

- SI
- NO

20. ¿Dentro de los temas que estudia para reforzar los procesos de enseñanza, incluye temas relacionados con responsabilidad social? \*

- SI
- NO

21. ¿Cómo define la Responsabilidad social desde la perspectiva de formación de estudiantes en la línea electiva de gestión empresarial y emprendimiento? \*

Long answer text  
.....

22. ¿Considera importante formar a los estudiantes de la línea electiva de gestión empresarial y emprendimiento como actores socialmente responsables? \*

- SI
- NO

23. Justifique la respuesta anterior \*

Long answer text

24. ¿Con base en su experiencia con los estudiantes asociados a esta investigación, evidencia que para ellos sea importante ser personas socialmente responsables? \*

- SI
- NO

25. Justifique la respuesta anterior

Long answer text

26. ¿Qué estrategia(s) pedagógica(s) emplea con sus alumnos para socializar temas relativos a comportamientos socialmente responsables? \*

Long answer text

27. ¿Cómo describiría la estrategia pedagógica que implementa en el aula para la enseñanza de gestión empresarial y emprendimiento? \*

- Proporciona información, explica, narra, amplía respuestas a las preguntas o resume discusiones ya sea a...
- Trabaja de manera sincrónica con sus alumnos a partir del doble rol docente de experto y de autoridad qu...
- Trabaja reconstruyendo escenarios, herramientas y métodos de evaluación a partir de los aportes del gru...

Muchas gracias por su participación.

Description (optional)

## Anexo E. Formato encuesta estudiantes

### INVESTIGACIÓN ESTUDIANTES CBS

La presente encuesta hace parte de una investigación en el marco de la tesis de Maestría: DESARROLLO DEL ROL INVESTIGADOR DE LOS DOCENTES COMO ESTRATEGIA DE FOMENTO PARA LA FORMACIÓN EN RESPONSABILIDAD SOCIAL, UN ESTUDIO DE CASO DE LA LÍNEA ELECTIVA EN GESTIÓN EMPRESARIAL Y EMPRENDIMIENTO DEL COLEGIO BOSQUES DE SHERWOOD, su objetivo es analizar los antecedentes que evidencien la promoción de la responsabilidad social como principio en los estudiantes asociados a la línea electiva en gestión empresarial del colegio y no es pretensión de esta evaluar o calificar las competencias de los estudiantes en sí, por lo que no existen respuestas correctas o incorrectas.

La encuesta tiene una duración aproximada de 10 minutos.

Gracias por participar.

En atención a la ley sobre tratamiento de datos personales, su identidad y sus respuestas son de carácter confidencial y se utilizarán únicamente con fines académicos, para lo que se solicita su autorización en el uso de la información consignada en este documento.

Si autorizo el uso de las respuestas consignadas en esta encuesta para fines académicos.

1. Nombre y apellido \*

Short answer text  
.....

2. Género \*

Hombre

Mujer

3. Fecha de nacimiento \*

Short answer text  
.....

111

4. Grado que cursa actualmente \*

10

11

5. ¿Que lo motivó a seleccionar la línea electiva de gestión empresarial y emprendimiento? \*

Long answer text

.....

7. ¿En que area de formación planea iniciar sus estudios de pregrado? \*

Ciencias básicas

Ciencias sociales y humanas

Ciencias administrativas

Ingenierías

Artes

Ciencias de la salud

Otras

No planeo realizar estudios superiores

8. ¿En que carrera especifica planea iniciar sus estudios de pregrado? \*

Short answer text

.....

9. Seleccione la razón principal por la cual está interesado en el programa mencionado anteriormente \*

- Es una profesión que tiene fácil ubicación laboral y estabilidad económica
- Es una profesión que permitirá el desarrollo de mis habilidades
- Es una profesión que me permite desarrollar mi sentido social
- Es una profesión que me permite ayudar a otros
- Es una profesión que me permitirá ser reconocido
- Es una carrera que me permite continuar el legado familiar
- No tengo intención de continuar con estudios superiores

10. Amplíe la respuesta del numeral anterior \*

Long answer text  
.....

11. ¿Conoce el concepto de responsabilidad social empresarial? \*

- Si
- No

12. ¿Que significa para usted ser un individuo socialmente responsable?

Long answer text  
.....

13. ¿En su formación en la línea electiva de gestión empresarial y emprendimiento ha sido frecuente realizar actividades o ejercicios relacionados con la responsabilidad social? \*

- SI
- NO

14. ¿En que otros escenarios diferentes al colegio ha escuchado temas relacionados con la Responsabilidad Social? \*

- Noticias
- Literatura referida en el colegio
- Literatura de gusto personal
- Amigos o conocidos
- No es un tema familiar para mi

15. ¿Le interesaría saber mas acerca de las practicas socialmente responsables?

- SI
- NO

16. ¿Cómo fomenta el colegio prácticas o escenarios para que los estudiantes experimenten la responsabilidad social? \*

Long answer text

---

17. ¿Desde que cátedras o materias en el colegio se analizan las responsabilidades e impactos del ser humano frente al cuidado del medio ambiente?

Long answer text

---

18. ¿Desde que cátedras o materias en el colegio se analizan las responsabilidades e impactos de los actos del ser humano con sus semejantes? \*

Long answer text

---

19. ¿Si en este momento se le diera la oportunidad y los recursos para poner sus conocimientos, gustos y habilidades al beneficio de la humanidad, que le gustaria hacer y porque? \*

Long answer text

---

20. ¿Además de los conocimientos y habilidades técnicas, que otras habilidades considera necesarias en el ser humano para garantizar el equilibrio entre productividad y sostenibilidad? \*

Long answer text

21. ¿Cómo describiría la estrategia pedagógica que implementan los docentes de electiva de gestión empresarial y emprendimiento? \*

- Proporciona información, explica, narra, amplía respuestas a las preguntas o resume discusiones ya sea a...
- Trabaja de manera sincrónica con sus alumnos a partir del doble rol docente de experto y de autoridad qu...
- Trabaja reconstruyendo escenarios, herramientas y métodos de evaluación a partir de los aportes del gru...

22. ¿Con base en los acontecimientos del último semestre y los impactos que ha generado la pandemia causada por la propagación del COVID-19, considera que sus intereses personales y profesionales han cambiado, porque?

Long answer text

Muchas gracias por su participación.

Description (optional)

## Anexo F. Plantilla consentimiento informado

CONSENTIMIENTO INFORMADO	
Bogotá,	<input type="text" value="dd / mm/ aaa"/>
Por medio del presente documento, yo	<input type="text" value="nombre completo"/>
<input type="text" value="cédula..."/> número	<input type="text" value="xxxxxxx"/>
, de conformidad con lo dispuesto en las normas vigentes sobre protección de datos personales y actuando en calidad de acudiente , autorizo al menor:	
<input type="text" value="nombre completo"/>	identificado con <input type="text" value="registro, tarjeta..."/> número <input type="text" value="xxxxxxx"/>
que pertenece al grado <input type="text" value="décimo...once A, B,C"/> para participar en el estudio titulado:	
<b><i>Desarrollo del rol investigador de los docentes como estrategia de fomento para la formación en responsabilidad social, un estudio de caso de la línea electiva en gestión empresarial y emprendimiento del Colegio Bosques de Sherwood.</i></b>	
<p>Aceptando este consentimiento, confirmo que conozco que la presente investigación es dirigida por Sindy Yanina Villabón Arango, estudiante de la Maestría en Educación de la Universidad Militar Nueva Granada y tiene por objetivo principal caracterizar las competencias requeridas para fortalecer el rol investigador del docente de la línea electiva de Gestión Empresarial del colegio BOSQUES DE SHERWOOD, a fin de potenciar la formación para la responsabilidad social en los estudiantes.</p> <p>De igual forma acepto que mi hijo(a) participe en esta investigación, respondiendo una serie de preguntas asociadas a su proceso de formación en la perspectiva de la línea electiva de Gestión Empresarial, dicho cuestionario está diseñado para no superar una duración de 10 minutos en su contestación y no representa una evaluación como tal de su proceso de aprendizaje.</p> <p>Me han informado y me muestro de acuerdo que la información que yo suministre en esta investigación es estrictamente anónima, confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento, también se me ha indicado que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que de ser así puedo contactar a Sindy Yanina Villabón Arango al número telefónico 3162768564 o al correo electrónico sindyvillabon@gmail.com.</p>	
En constancia de lo anterior firmo el presente consentimiento.	<input type="text" value="firma"/>