



EXPERIENCIA DEL

PROYECTO REGIONAL DE EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS PARA EDUCADORES

Informe de sistematización



USAID
FROM THE AMERICAN PEOPLE



CRÉDITOS

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)

Mariano Jabonero Blanco
Secretario General

Andrés Delich
Secretario General adjunto

Natalia Armijos
Directora General de Administración y Contabilidad

Ivana de Siqueira
Directora General del Programa Iberoamericano de Difusión de la Lengua Portuguesa

Martín Lorenzo Demilio
Director de Gabinete del Secretario General

Ángel Martín Peccis
Coordinador Regional Instituto de Educación en Derechos Humanos

Alberto Arène
Director de la oficina OEI de El Salvador

Roberto Cuéllar
Director de la oficina de la OEI Costa Rica. Durante diseño y ejecución del Proyecto, fungió como Director de la oficina de la OEI El Salvador

Regina Alejandra Pérez de Flores
Coordinadora de Proyecto

Juan Alberto Barillas Villalta
Autor del Informe final de sistematización de la experiencia del Proyecto Regional de Educación en Derechos Humanos para Educadores

Juan Carlos Monjarás
Diseño y diagramación

© Derechos reservados

El contenido de esta publicación puede ser reproducido con fines no comerciales. Cualquier otra forma de reproducción total o parcial requiere autorización escrita.

San Salvador, mayo de 2020
PBX: (503) 2132-1700
Fax: (503) 2132-1725

Correo: oeielsal@oei.org.sv
Web: www.oeielsal.org

Esta publicación se realizó en el marco de la iniciativa de la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID) y Fundación Panamericana para el Desarrollo (PADF), denominada “*Actividad Regional de Derechos Humanos y Democracia*”, a través del “**Proyecto Regional de Educación en Derechos Humanos para Educadores**”



Experiencia del Proyecto Regional de Educación en Derechos Humanos para Educadores

Informe de sistematización

Alberto Barillas V.
Abril del 2020

Organización de Estados Iberoamericanos - El Salvador



SIGLAS Y ACRÓNIMOS

DDHH	Derechos Humanos
EDH	Educación en Derechos Humanos
FID	Formación inicial docente
FLACSO	Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales
IIDH	Instituto Interamericano de Derechos Humanos
INFOD	Instituto Nacional de Formación Docente
LMS	Learning Management Systems (Moodle)
OEI	Organización de Estados Iberoamericanos
ONG	Organización no gubernamental
OPS	Organización Panamericana de la Salud
PNUD	Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo
PADF	Fundación Panamericana para el Desarrollo
SIDA	Síndrome de inmunodeficiencia adquirida
TDR	Términos de referencia
USAID	Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (en inglés: United States Agency for International Development)

A MANERA DE INTRODUCCIÓN	6
2. Metodología	7
3. Descripción de la experiencia	10
4. La experiencia comenzó	15
5. La implementación del Diplomado de Educación en Derechos Humanos	35
6. Temas para el análisis y lecciones aprendidas	50
7. Recomendaciones	69
8. Bibliografía consultada	71



1

A MANERA DE INTRODUCCIÓN

La Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) ha desarrollado variados esfuerzos en favor de los sistemas educativos de la región centroamericana y especialmente de países como Guatemala, El Salvador y Honduras. Muchos de estos esfuerzos —*impulsados desde un enfoque de derechos*— se han orientado específicamente al favorecimiento de temas claves como la calidad, la equidad y la pertinencia de la educación.

La educación es el instrumento o proceso fundamental que puede favorecer la transformación cultural necesaria para pasar de los modelos de sociedad discriminatorios, intolerantes y antidemocráticos hacia sociedades fundadas en el respeto de los derechos humanos y la justicia social. El derecho a la educación representa una especie de síntesis de los demás derechos universales, porque es finalidad y medio para lograr el goce de los demás.

En esta perspectiva, la OEI, en acompañamiento con la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID) y la Fundación Panamericana para el Desarrollo (PADF), desarrolló entre el año 2017 y el 2020 el Proyecto Regional de Educación en Derechos Humanos para Educadores y, específicamente, el Diplomado de Educación en Derechos Humanos. En este esfuerzo participaron las Secretarías y los Ministerios de Educación de Guatemala, El Salvador y Honduras; docentes de educación básica (grados del 1 al 9) y equipos técnico-pedagógicos de los tres países.

Desde 2018 a la fecha, se han desarrollado dos ediciones del Diplomado y se ha logrado que 484 docentes se diplomaran en la enseñanza de los derechos humanos. Dada la significación de esta experiencia, y porque constituye un hito en la historia reciente del país y de la región, se presenta este informe que pretende dar cuenta de los principales aspectos que se derivan de la experiencia.

Se espera que este esfuerzo desarrollado con apoyo internacional y ejecutado por la OEI tenga frutos y posibilite continuar trabajando en una de las áreas centrales para las democracias que pretendemos constituir.



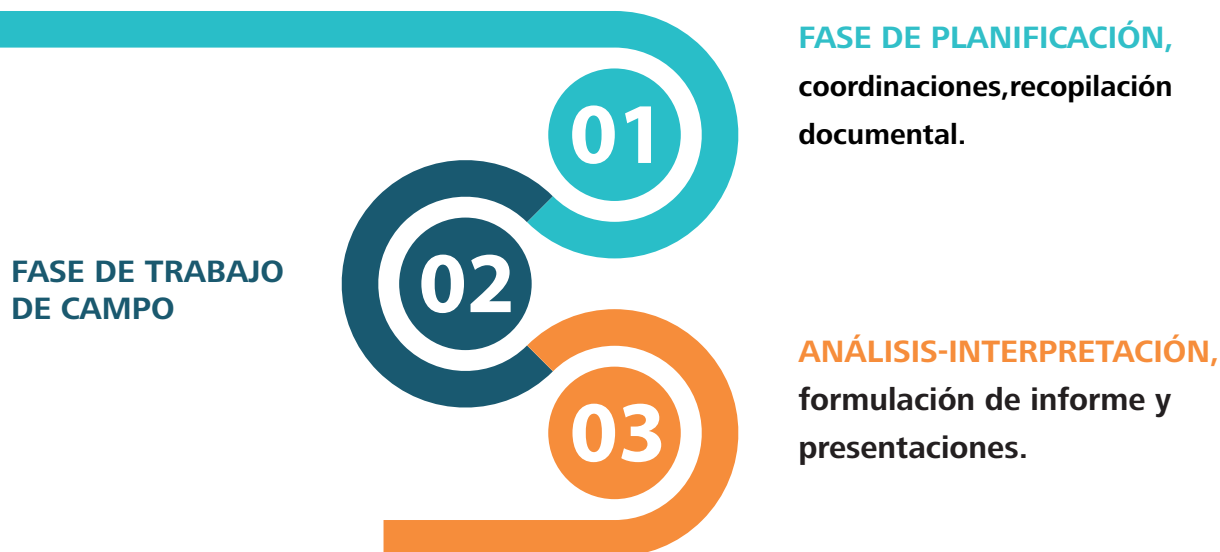
2

METODOLOGÍA

La presente sistematización corresponde a la experiencia del Proyecto Regional de Educación en Derechos Humanos para Educadores, que fue impulsada por la OEI-El Salvador, con el apoyo de USAID y PADF en los años 2018 - 2019 y en los países que constituyen el llamado “Triángulo Norte de Centroamérica”: Guatemala, Honduras y El Salvador.

Para el desarrollo metodológico de la sistematización de la experiencia, se propuso considerar tres fases de trabajo:

Figura 1. Fases del proceso propuesto.



2.1. FASE 1. PLANIFICACIÓN, COORDINACIONES Y RECOPIACIÓN DOCUMENTAL

En esta fase, se procedió a establecer el plan de trabajo que regiría la consultoría en el marco temporal previsto por la OEI en los términos de referencia (TDR); además, se realizaron coordinaciones institucionales para obtener información documental necesaria y prever los contactos con sujetos claves del proceso.

Entre la documentación clave revisada, se encontraron: los planteamientos que dieron origen a la experiencia; el diagnóstico realizado a los tres sistemas educativos para determinar cómo estaban educando en derechos humanos (realizado en 2017); variados informes de proceso; el diseño curricular

asumido por el; los documentos de apoyo utilizados en la formación, los recursos y la plataforma virtual empleada, entre otros.

Adicionalmente, se diseñó la metodología y los instrumentos de recolección de datos, especialmente aquellos con los cuales se abordaría a las fuentes primarias (sujetos claves de la experiencia). A este respecto, en la tabla 1, se detallan los sujetos e instrumentos previstos para ser utilizados en el trabajo de campo:

TABLA 1. SUJETOS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS.

SUJETOS	INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN
Docentes participantes	Guía de entrevista
	Encuesta en línea
Docentes participantes: Observación de prácticas docentes (muestra no aleatoria)	Guía de observación de práctica docente.
Entrevista colectiva con estudiantes de las aulas observadas (muestra no aleatoria)	Guía de entrevista colectiva
Tutores y tutoras	Guía de entrevista colectiva
Equipos técnicos de las Secretarías y Ministerios de Educación	Guía de entrevista
Autoridades de las Secretarías y Ministerios de Educación	Guía de entrevista

2.2. FASE 2. TRABAJO DE CAMPO

Inicialmente, se previó que el trabajo de campo se realizaría a través de pequeños operativos presenciales en cada país, es decir, se pensaba coordinar con las instancias respectivas la realización de las entrevistas y las observaciones requeridas. Este proceso de recolección de datos comenzó en la última semana del mes de febrero del presente año en Honduras, donde se realizaron entrevistas a miembros del equipo técnico, a un grupo de docentes participantes y a autoridades ministeriales. Sin embargo, la emergencia suscitada a partir del fenómeno sanitario asociado al COVID-19 obligó a modificar la estrategia y solo pudieron concretarse las siguientes acciones:

Tabla 2. Sujetos, instrumentos de recolección de datos y cantidad de participantes que se tuvieron.

SUJETOS	INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN	CANTIDAD DE PARTICIPANTES QUE SE TUVIERON
Docentes participantes	Guía de entrevista	12 participantes
	Encuesta en línea a docentes y técnicos de los tres países.	112 participantes de los tres países.
Tutores y tutoras	Guía de entrevista colectiva	9 participantes
Equipos técnicos de las Secretarías y Ministerios de Educación	Guía de entrevista	3 de Honduras. 3 de El Salvador.
Autoridades de las Secretarías y Ministerios de Educación	Guía de entrevista	1 Vice Ministra de Honduras. 1 Coordinador Nacional de INFOD El Salvador.
Total de participantes		141 personas

Es de mucha relevancia que, a pesar de las condiciones poco favorables de pandemia que enfrenta el mundo y la región centroamericana en particular, se haya logrado una participación de al menos 141 personas que aportaron elementos a esta sistematización.



2.3. FASE 3. ANÁLISIS-INTERPRETACIÓN, FORMULACIÓN DE INFORME Y PRESENTACIONES

Para esta fase, se procedió a construir matrices de análisis de entrevistas e información documental; además, se confeccionaron tablas de frecuencia y gráficos que mostraron los datos derivados de la encuesta aplicada en línea y dirigida a docentes y técnicos participantes en la acción formativa del proyecto. Con este material, se identificaron los hallazgos y con ellos se procedió a formular el presente informe de sistematización.



3.1 ANTECEDENTES

La presente sistematización deriva de la experiencia desarrollada en el Proyecto Regional de Educación en Derechos Humanos para Educadores, ejecutado por la OEI y apoyado financieramente por USAID y PADF, en el marco de lo que se denominó **“Actividad Regional de Derechos Humanos y Democracia”**. Esta iniciativa tenía el propósito de fortalecer el sistema de protección de derechos humanos en toda la región (incluyendo Nicaragua y México); sin embargo, al final se priorizó El Salvador, Guatemala y Honduras.

Es conocido, a nivel mundial, que en los países del llamado “Triángulo Norte de Centroamérica” se experimentan episodios de discriminación, violencia y delincuencia cotidiana —maras, pandillas y crimen organizado— desde hace varias décadas, y altos niveles de corrupción en las esferas gubernamentales, al grado de avanzar hacia una especie de colapso de los sistemas democráticos que se suponen contruidos alrededor de los derechos humanos (PNUD, 2018; Alas, Linares y Ramos, 2019).

Adicionalmente, los niveles de tolerancia, respeto, aprecio por la vida de los demás, el bien común y otros valores parecen diluirse cada día, al grado de profundizar la desconfianza en las instituciones que los esfuerzos democráticos en la región construyeron en décadas previas.

En estas realidades, la niñez y la adolescencia se constituyen en actores claves, en especial porque en el mediano y en el largo plazo son quienes pueden transformar positivamente esta situación, aunque claramente necesitan apoyos y orientaciones pertinentes para lograrlo. Ante ello, uno de los factores con capacidad para hacer la diferencia positiva con la niñez y la adolescencia es la educación, y, especialmente, la educación en derechos humanos. Sin embargo, es importante señalar que no se trata simplemente de “enseñar contenidos sobre derechos humanos y esperar que los estudiantes los repitan”, sino de educar, de formar, de favorecer el desarrollo autónomo del pensamiento y la acción empática con los demás y los entornos.



LAS NACIONES UNIDAS PLANTEA:

“La educación y la formación en materia de derechos humanos están integradas por el conjunto de actividades educativas y de formación, información, sensibilización y aprendizaje que tienen por objeto promover el respeto universal y efectivo de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales, contribuyendo así, entre otras cosas, a la prevención de los abusos y violaciones de los derechos humanos al proporcionar a las personas conocimientos, capacidades y comprensión y desarrollar sus actitudes y comportamientos para que puedan contribuir a la creación y promoción de una cultura universal de derechos humanos”. (Declaración de las Naciones Unidas sobre Educación en materia de Derechos Humanos, Art. 2.1)

A su vez, el Instituto Interamericano de Derechos Humanos (IIDH) define la educación en derechos humanos como:



“...un proceso de adquisición de determinados conocimientos, habilidades y valores necesarios para conocer, comprender, afirmar y reivindicar los propios derechos, sobre la base de las normas dispuestas en los distintos instrumentos internacionales en conexión con la normativa interna, es decir, no es una traslación mecánica de “conocimientos, habilidades y valores”, sino que es un libro abierto, un edificio en construcción, es vida humana objetiva, es cultura. En otras palabras, la educación en derechos humanos puede ser un componente curricular, e inclusive debe ser un componente curricular, pero no se agota solamente en un contenido de los sistemas de educación formal que aplican los estados. Trasciende de una visión meramente didáctica para llegar a convertirse en pedagógica para las vivencias humanas.”¹

El mismo IIDH plantea que: “La educación en derechos humanos es en sí misma un derecho, que hace parte del contenido del derecho a la educación, y es condición necesaria para el ejercicio activo de todos los derechos humanos.”²

Como puede advertirse, educar en derechos humanos demanda una perspectiva abierta y franca a la inclusión de nuevas opciones metodológicas, en las cuales las personas que pretendemos formar tengan como experiencias de aprendizaje esas mismas cosas y prácticas que aspiramos hagan o desarrollen en el futuro. Se trata de aprender a vivir los derechos humanos en experiencias apropiadas, en las que la práctica sea un principio consecuente con el predicado.

¹ Instituto Interamericano de Derechos Humanos (IIDH), El Derecho a la Educación en Derechos Humanos en las Américas, Primera Edición, Producción Editorial de Servicios Especiales, San José, 2013, pag. 8-9.

² Ibidem, pag. 12

Asumiendo los planteamientos previos y la problemática social creciente enfrentada en los tres países centroamericanos, la OEI formula el Proyecto Regional de Educación en Derechos Humanos para Educadores. Este esfuerzo partiría de la siguiente hipótesis/problemática:



“Se considera que existe una gran debilidad en los cuadros magisteriales para enseñar y orientar a los jóvenes, en las franjas de 7 a 12 años y de 13 a 15 años, para aprender sobre sus derechos y los de sus familias. De igual forma, se supone también que existen muchas deficiencias en los contenidos sobre derechos humanos en los programas de estudios escolares en los países del Triángulo Norte Centroamericano” (Plan de trabajo del Proyecto Regional de Educación en Derechos Humanos para Educadores, OEI-El Salvador, 2017)..”

El planteamiento anterior alude un problema pedagógico-didáctico, es decir, asociado a competencias docentes; pero también refería otro de carácter curricular o más ligado a los planes y programas de estudio con que el sistema educativo forma desde los 7 hasta los 15 años de edad.

En una perspectiva más amplia, puede asegurarse que la problemática cuestiona, por una parte, la manera —métodos y concepciones— como los docentes son formados. Por otra parte, también se cuestionan los perfiles de ciudadano que se pretende formar en los países y la selección de los saberes, los saberes hacer y las actitudes a través de las cuales se pretende lograr el objetivo.



Podría agregarse, aunque la hipótesis no lo declara explícitamente, que también hay un cuestionamiento a las metodologías de los planes de estudio y programas, con los que se pretenden desarrollar las cualidades democráticas enfocadas en derechos humanos en el estudiantado en general.

A partir de estas reflexiones y de los recursos disponibles, la OEI-El Salvador, USAID y PADF, que estaban respaldando el esfuerzo, deciden plantearse la siguiente pregunta movilizadora:



“¿Es posible contribuir a superar estas deficiencias mediante un programa de estudio en línea orientado a los maestros del Triángulo Norte de Centroamérica?” (Plan de trabajo del Proyecto Regional de Educación en Derechos Humanos para Educadores, OEI-El Salvador, 2017).”

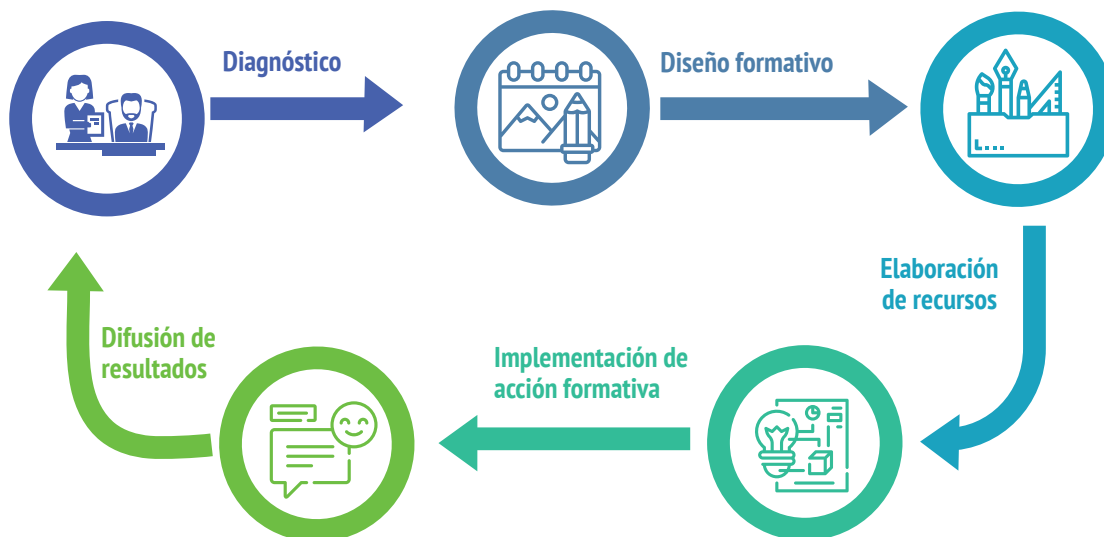
La pregunta planteada refería la posibilidad de “contribuir” a la superación de las debilidades identificadas en la formación en derechos humanos en los tres países. Sin embargo, en este caso, la estrategia de formación virtual seleccionada obligaría a asumir desafíos que ni las sociedades ni los sistemas educativos han resuelto del todo, a pesar de los esfuerzos de las últimas décadas en materia de introducción y ampliación tecnológica. Estos desafíos identificados se relacionaban con:

1. La cultura y experiencia digital de los docentes de los tres países.
2. La cultura de aprendizaje a través de medios digitales que tienen los docentes de los tres países.
3. El acceso a los instrumentos o recursos informáticos e internet en cada familia o docente participante.

En otros apartados de este documento, se amplía la información y la reflexión sobre los citados desafíos.

3.3 RESULTADOS ESPERADOS A LO LARGO DEL PROYECTO

El equipo de trabajo de la OEI junto a la PADF definió los resultados esperados en el Proyecto Regional. Estos claramente describieron un ciclo de trabajo que comenzaría con un diagnóstico que permitiera tener más argumentos sobre la problemática específica de la forma como se educa en derechos humanos en los sistemas educativos de los tres países.



Los resultados esperados de manera específica fueron los siguientes:

- Diagnóstico sobre la situación de los derechos humanos en los planes de formación docente y planes de estudio correspondiente al segmento de edades seleccionado (franjas de 7 a 12 años y de 13 a 15 años) para tres países (Guatemala, Honduras y El Salvador) incluyendo un conjunto de recomendaciones para mejorar la enseñanza y el aprendizaje de los mismos.
- Diseño de un currículo para impartir un diplomado en la enseñanza de los derechos humanos.
- Desarrollo de materiales educativos (producción y adquisición) para la enseñanza del diplomado en educación en derechos humanos dirigido a maestros en servicio que atiendan a niños, niñas y jóvenes con edades entre 7 a 12 y de 13 a 15 años, así como actores claves dentro del sistema educativo.
- Implementación de un diplomado en los tres países, iniciando con un prototipo en El Salvador (Grupo meta de 320 participantes graduados del diplomado en El Salvador, Guatemala y Honduras).
- Elaboración de un plan de difusión de los resultados del diagnóstico con la colaboración de los Ministerios de Educación, del diseño del diplomado a implementar, de los resultados del diplomado implementado en El Salvador y posteriormente en los tres países.



4

LA EXPERIENCIA COMENZÓ

4.1 PRIMEROS ACERCAMIENTOS Y ELABORACIÓN DEL DIAGNÓSTICO

Con los acuerdos claves establecidos entre USAID, PADF y la OEI, se comenzó un esfuerzo de acercamiento y coordinaciones con los Ministerios y las Secretarías de Educación de los tres países, e incluso con las oficinas de la OEI de Guatemala y Honduras. En este momento, era claro que el proyecto solo tendría viabilidad si las instancias oficiales identificaban una relación entre sus planteamientos de política educativa, programas, iniciativas, etc. con el Proyecto Regional a presentarles, aunque más específicamente con la acción formativa por promover en favor de los docentes. También era claro que una buena coordinación entre la OEI (como unidad ejecutora) y las diferentes instancias oficiales favorecería la efectividad del Proyecto Regional y su participación a lo largo del mismo.



Estos primeros acercamientos permitieron que los Ministerios y las Secretarías definieran a sus enlaces ante el Proyecto Regional y asumieran algunos compromisos de apoyo al mismo.

De manera específica, el diagnóstico pretendía conocer si en el marco legal del sistema educativo se identificaba la formación en derechos humanos, cómo incorporaban el enfoque de derechos, cómo educaban y qué contenidos incluían. Se pretendía determinar si dichos contenidos se planteaban de forma implícita (como transversal) o explícita en los planes y programas de estudio de educación básica (primero, segundo y tercer ciclo) y en los de formación docente de cada país.

El diagnóstico también identificaría buenas prácticas formativas y acciones en función de la promoción de los derechos humanos; además, plantearía recomendaciones para orientar mejoras en la enseñanza de los mismos y que permitieran comenzar la identificación de los rasgos de la acción formativa a promover desde el Proyecto Regional en los tres países.

Para concretar este primer producto, se contrató en cada país a un consultor “experto” en la temática. Este tuvo la responsabilidad de elaborar el diagnóstico por país y presentarlo a las autoridades educativas correspondientes. Las oficinas de la OEI en los tres países apoyaron la identificación de los consultores y las posteriores coordinaciones con las instancias oficiales para presentar los resultados de los diagnósticos. Metodológicamente hablando, los diagnósticos implicaron la revisión documental (específicamente los planes y programas de estudio, los marcos normativos relacionados y algunos recursos educativos relevantes), entrevistas a personas claves de los Ministerios y las Secretarías de Educación, visitas de observación e intercambios/entrevistas a docentes en escuelas públicas e instituciones de educación superior que formaban docentes.

Al contar con los diagnósticos, se procedió a hacer la contratación de un consultor adicional. Este tendría la tarea de integrar los documentos realizados para cada país. El consultor también sería responsable de presentar esta integración en un evento público al que serían convocadas las autoridades de los tres países y los organismos de la sociedad civil vinculados con los temas de educación, formación docente y derechos humanos.

El estudio diagnóstico puso en evidencia que:

1. Durante las últimas décadas, los sistemas educativos de los tres países han logrado avances en la inclusión de los derechos humanos en el currículo oficial (especialmente como contenido temático a aprender) y que esto consideran que les brinda la posibilidad de seguir construyendo sociedades democráticas y en paz. Sin embargo, las sugerencias metodológicas en los programas de estudio y los planes de formación docente parecieran no comprender suficientemente los niveles de complejidad que tiene el desarrollo de actitudes, valores y sentimientos vinculados a los derechos humanos y a la ciudadanía.
2. Esto significa que bien podría incluirse mucho más contenido y competencias ciudadanas en los programas y planes de estudio, pero no existirían los dispositivos metodológicos que garantizaran el desarrollo de las competencias, las cualidades y los contenidos que hubieran sido incorporados. Debe quedar claro que educar en derechos humanos pasa por un planteamiento pedagógico y didáctico-metodológico no limitado a la enseñanza frontal y tradicional que se ha tenido en las escuelas de la región. La educación en derechos humanos demanda una nueva forma de relaciones sociales; por tanto, una nueva forma de relaciones y concepciones pedagógicas también.

3. Los sistemas educativos de los tres países participantes en el Proyecto Regional han invertido en la formación inicial y continua de sus docentes durante los últimos 25 años y, desde la primera década del presente siglo, avanzaron a declarar que sus currículos de formación estarían enfocados en el desarrollo de competencias. Sin embargo, la práctica docente continúa siendo tradicional, poco productiva, y esto se ve expresado en desempeños estudiantiles y relaciones áulicas que son contrarias al predicamento de los derechos humanos, para el caso:
- Generalmente, los estudiantes asisten a clases donde su pensamiento y su expresión es escasa o nula; no se estimula, no se inspira, no se problematiza.
 - Existe la creencia del personal docente de que son ellos quienes “enseñan” y que el estudiantado es el que “aprende”. Por ello, los docentes hablan más tiempo, son los portadores de la verdad final en cada clase, son quienes evalúan a los demás, son quienes deciden la agenda de las sesiones, son quienes asignan las tareas, etc.
 - Generalmente (aunque puede haber excepciones), la actividad del estudiantado se ve limitada a copiar de la pizarra, a recibir el dictado docente o copiar de los libros; no se observa actividad autónoma, reflexiva, crítica y creadora, disruptiva. En estos escenarios, no se tolera la diversidad y se esperan desempeños homogéneos, etc. Esto es contrario a los planteamientos de la educación en derechos humanos e, incluso, atenta contra el derecho a ser educado con calidad, relevancia, pertinencia y equidad.
 - Generalmente, la metodología de las clases está centrada en el desarrollo temático y no en el de las competencias ciudadanas y productivas que los propios programas de estudio oficiales proponen. Por lo mismo, los docentes planifican experiencias de aprendizaje que permiten la presentación de los temas expuestos en los programas de estudio y, seguramente, el aprendizaje de los conceptos por parte del estudiantado. Sin embargo, muy poco se trabajan metodologías para el desarrollo de competencias, aunque los currículos oficiales de los tres países hayan declarado desde hace más de una década que esa es su esencia.

PRÁCTICAS DOCENTES TRADICIONALES-FRONTALES CONSPIRAN CONTRA EL INTERÉS Y LA NECESIDAD DE EDUCAR EN DERECHOS HUMANOS



“El proceso de aprender lo que son los derechos humanos no puede ser pasivo, ni basado en el modelo de enseñanza directivo y autoritario. Los derechos de los niños son también los de los alumnos de la clase, y el educando debe ser respetado y se le deben reconocer su dignidad y su libertad. De tal manera, los métodos más apropiados para presentar los derechos humanos colocan al alumno en el centro del proceso educativo y estimulan su pensamiento independiente.”⁴

4. El diagnóstico realizado detectó que la metodología sugerida en los planes y programas de estudio de educación básica orienta al docente y al estudiante hacia el logro de cierto nivel de “actividad” y de aprendizaje básicamente circunscrito al reconocimiento y comprensión de los fenómenos y los conceptos. Por otro lado, esto se limita —mayoritariamente— a actividades en aula y para el aula; no enfocan en las posibilidades de actuar en contexto y tratar de incidir con lo que se sabe y se sabe hacer en los entornos donde se tiene contacto o interacción social. Esa limitante metodológica no permite el desarrollo de más niveles de construcción de la competencia, es decir, no logra llegar al “hacer consciente y transformador en contexto” y, con ello, limita posibilidades de incidencia y transformación en los espacios donde se participa. Dicho de otra manera, se ve limitada la práctica de los derechos humanos en contexto y, con ello, el intento por configurar nuevas relaciones sociales también se ve frustrado.

⁴ Instituto Interamericano de Derechos Humanos (IIDH), Manual de educadores en derechos humanos. Orientaciones metodológicas para enseñar derechos humanos. Cap. 3, San José, 1999, pag. 152.

5. El diagnóstico también evidenció que tanto en los planes de formación inicial docente (FID) como en los programas de educación básica se hacen esfuerzos importantes para visibilizar los contenidos de derechos humanos. Entre países se advierten diferencias importantes de la forma como lo realizan. Unos colocan de manera directa y explícita las asignaturas, módulos o unidades completas con nombres y/o contenidos referidos a derechos humanos o a la educación en derechos humanos; y otros intentan —con algunas limitaciones de enfoque— “transversalizar”, o más bien distribuir, colocando contenidos a lo largo de los distintos programas de las asignaturas o módulos de los planes de estudio.
6. Es notorio que tanto en la FID como en los programas de estudio de la educación básica puede encontrarse contenido directamente relacionado con derechos humanos, incluso competencias pertinentes y asociadas a ellos; sin embargo, es claro que hace falta reorientar la formación según el nivel de complejidad de los aprendizajes y el desarrollo que se desea alcance el estudiantado en materia ciudadana, participación, tolerancia intercultural, respeto a la vida y demás. Esa es una cuestión político-pedagógica que debe resolverse. En otras palabras, esto plantea la necesidad de estructurar estratégicamente la planificación de la formación docente, considerando no solo los contenidos a enseñar, sino las diversas competencias y/o cualidades ciudadanas que se desea desarrollar y una metodología más orientada a la práctica social en contextos.
7. En relación con las “buenas prácticas” o prácticas promisorias, los tres diagnósticos realizados en los países participantes encontraron que:
 - A lo largo de los años, en la región, se habían impulsado iniciativas que pretendieron el desarrollo de la ciudadanía y los derechos humanos. Seguramente, las experiencias han dejado huella y muchas anécdotas en la diversidad de personas participantes; sin embargo, no se identifican evaluaciones, sistematizaciones o estudios que intentaran determinar los logros de cada estrategia. Lastimosamente, muchas de ellas derivan de proyectos de los organismos de cooperación que se suponía en algún momento los organismos oficiales de cada país se interesarían en adoptar. Nos referimos a experiencias en la línea de los “Proyectos de acción solidaria desde el estudiantado hacia la comunidad”, “Los gobiernos estudiantiles”, “La participación de las familias en la toma de decisiones escolares”, “Las elecciones infantiles o escolares”, “Los cabildos escolares” y otras. Todas ellas cuentan o contaron con potencial aleccionador de las políticas educativas, para aprovecharlas no solo formal o declarativamente, sino como estrategias vivenciales o prácticas de los derechos humanos en los sistemas educativos de la región.

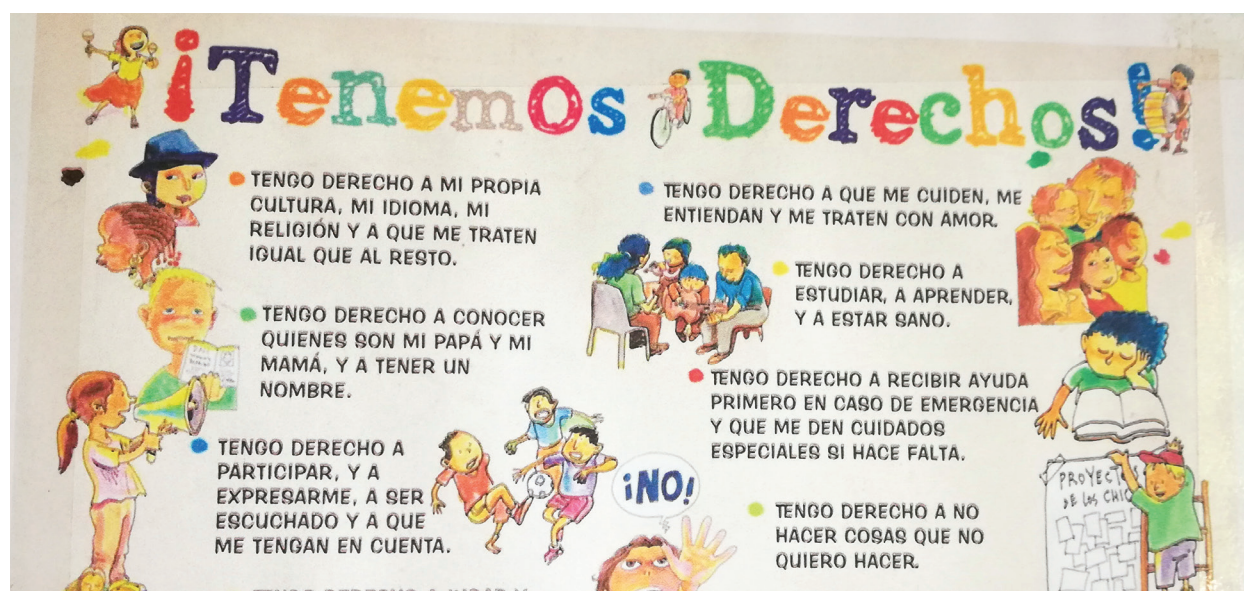
Tal y como estaba previsto, el diagnóstico integrado se presentó en fecha 31 de octubre del 2017 a las autoridades y demás invitados en un evento público en El Salvador. En esa ocasión, las autoridades ministeriales y ONG invitadas valoraron positivamente los hallazgos y advirtieron la necesidad de que estos influyeran en el desarrollo de ciertas políticas e iniciativas oficiales.

4.2 EL DISEÑO DE LA ACCIÓN FORMATIVA: DIPLOMADO

El diseño curricular del Diplomado para la enseñanza de los derechos humanos fue otro de los productos fundamentales del Proyecto Regional; sin embargo, a diferencia del diagnóstico, se trataba de un esfuerzo constructivo, creativo y en el que la fundamentación, las ideas y el debate de las mismas serían claves.

Para realizar esta tarea, se contrató a un equipo de consultores conocedores de la temática de derechos humanos y educación. Estos lideraron el diseño, pero contaron con el aporte de equipos técnicos de enlace por país, con quienes desarrollaron la selección adecuada de contenidos y experiencias de aprendizaje, respetando los marcos normativos, la autonomía y las realidades sociales y culturales de cada nación. Desde cualquier punto de vista, esta práctica favoreció el encuentro de cierta pertinencia de los contenidos, las experiencias y los recursos educativos utilizados.

Entre las tareas que el equipo de trabajo realizó, se puede mencionar la búsqueda de literatura, materiales educativos diversos, videos e información sobre experiencias, que permitieran graficar de mejor manera las intenciones del esfuerzo formativo a impulsar a través del Diplomado.



4.2 OBJETIVO DEL DIPLOMADO

Uno de los primeros y fundamentales logros del equipo de trabajo, con variados apoyos de la Coordinación del Proyecto Regional, fue el acuerdo sobre el objetivo que el Diplomado debería asumir como tarea fundamental. A este respecto, la redacción definitiva fue:



“Promover una cultura de participación, respeto y defensa de los derechos humanos sustentada en su difusión, enseñanza y praxis en los centros educativos con enseñanza básica”.

4.2.2 NIVELES EDUCATIVOS EN LOS QUE SE CENTRARÍA EL DIPLOMADO

Se decidió que el Diplomado atendería dos niveles educativos o segmentos de población estudiantil: el de 7 a 12 años y el de 13 a 15 años de edad. La decisión estuvo asociada a razonamientos realizados desde etapas previas al diseño del Diplomado. Esta decisión se basaba en el reconocimiento de que los niveles de desarrollo de la niñez y la adolescencia son diferentes; que los contenidos y las experiencias de aprendizaje para los segmentos podrían variar en profundidad, amplitud o intensidad. Por otro lado, se advirtió que los intereses y las motivaciones, e incluso los niveles de abstracción, podrían ser diferentes de uno a otro segmento.



El equipo de consultores fue instado a diseñar la formación enfocándose en el desarrollo de competencias. Esto implicaría, primero, establecer un perfil a lograr y, a partir del mismo, comenzar la estructuración de la propuesta curricular que sostendría al Diplomado.

En el perfil de competencias, el equipo de trabajo propuso lo que se pretendería ver haciendo o desempeñando al docente de manera posterior al Diplomado; es decir, las competencias se convertirían en elementos de partida y de llegada; además, orientarían las decisiones metodológicas y evaluativas demandadas por el proceso formativo a impulsar.

ESQUEMA 1. LÓGICA DEL PROCESO DE DISEÑO DE LA FORMACIÓN EN EL DIPLOMADO Y BASADA EN COMPETENCIAS.

LÓGICA DEL DIPLOMADO

Planteamiento y acuerdo sobre el perfil de competencias que se pretende desarrollar en el Diplomado



Curricularmente, los diseños de la formación basados en competencias tienen la posibilidad de desarrollar y evaluar desempeños en contextos y no solo la evocación o comprensión de conceptos (Tobón, 2009).

En este sentido, la formación en y para los derechos humanos se ve favorecida cuando se aplican metodologías activas como los proyectos, especialmente cuando vinculan realidades comunitarias a transformar a través de la acción promovida por estas estrategias de aprendizaje. Otras metodologías activas como el análisis de casos, análisis de dilemas, la investigación sobre problemas comunitarios, los talleres de soluciones innovadoras a problemas reales, las simulaciones y otros pueden utilizarse de forma complementaria o simultánea



Finalmente, el equipo de trabajo definió el perfil de competencias y ejes temáticos para ser desarrollados a través de los distintos módulos, y que tendrían como sujeto a los docentes de los tres países:

TABLA 4. PERFIL DE COMPETENCIAS Y EJES DE CONTENIDO SELECCIONADOS PARA EL DIPLOMADO

COMPETENCIAS POR DESARROLLAR	EJES TEMÁTICOS
<p>Utiliza las herramientas de la plataforma virtual para dirigir su propio aprendizaje</p>	<p>Herramientas de la plataforma virtual</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Promueve, respeta y defiende los derechos humanos de todas las personas sin discriminación alguna, en las situaciones cotidianas del aula y del centro educativo. • Define las principales causas de las desigualdades económicas, sociales y culturales, y la legislación que vela por su protección. • Utiliza los mecanismos de participación democrática para garantizar el derecho de participación en el aula y la comunidad educativa, desde la inclusión y no discriminación. • Implementa una gestión democrática en el aula y en el centro educativo desde su liderazgo docente para la organización y participación de todos los integrantes de la comunidad educativa en el plan de convivencia escolar (estudiantes, colegas, miembros de familias y personal administrativo). • Genera un entorno de aprendizaje que contribuye al respeto, promoción y garantía de los derechos humanos entre los estudiantes, maestro o maestra y sus estudiantes, y entre colegas del centro educativo. • Reflexiona críticamente sobre los conocimientos, intercambios y experiencias de aprendizaje desarrolladas en el Diplomado que le permitieron generar nuevas prácticas docentes basadas en el respeto, promoción y garantía de los derechos humanos en el aula y el centro educativo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Los derechos humanos • Ciudadanía y participación • Gestión democrática de la escuela • Entornos de aprendizaje y derechos humanos • Reconstrucción de la experiencia de aprendizaje

Fuente: Programa General del Diplomado (2019).

Como puede observarse en la tabla anterior, seis de las competencias seleccionadas hacían referencia específica al fenómeno de los derechos humanos. La primera competencia enunciada, que luego se convertiría en la primera de la secuencia, se orientaba a satisfacer las necesidades informáticas mínimas requeridas para participar con efectividad en el proceso formativo.

La selección de los ejes de contenido para desarrollarse en el Diplomado tuvo como fuente fundamental el Programa Mundial de Educación en Derechos Humanos. Este sugiere lo siguiente:

TABLA 5. DIMENSIONES (TÍTULOS) Y CONCEPTOS CLAVES (NUMERALES) EN EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS (EDH)

CONCEPTOS BASE DE DERECHOS HUMANOS	INSTITUCIONALIDAD DE PROTECCIÓN DE DERECHOS HUMANOS
<ol style="list-style-type: none"> 1. Características de los DDHH 2. Noción de sujeto de derecho 3. Principios generales 4. Obligaciones del Estado 5. Obligaciones de las personas en torno a los DDHH 	<ol style="list-style-type: none"> 6. Historia de los DDHH 7. Sistema internacional de protección y organismos de cooperación y promoción 8. Institucionalidad nacional de protección 9. Mecanismos nacionales de protección 10. Tratados internacionales de DDHH
FORTALECIMIENTO DE LA DEMOCRACIA	MEMORIA HISTÓRICA DE VIOLACIONES DE DERECHOS HUMANOS EN LA HISTORIA NACIONAL RECIENTE
<ol style="list-style-type: none"> 11. Concepto de ciudadanía 12. Participación ciudadana 13. Estado de derecho 14. Imperio de la ley 15. Democracia y DDHH 	<ol style="list-style-type: none"> 16. Reconocimiento de las violaciones por parte del Estado 17. Redignificación de las víctimas 18. Injustificabilidad de las violaciones 19. Garantías de no repetición 20. Promoción del pluralismo

EDUCACIÓN PARA LA PAZ	CALIDAD Y NO DISCRIMINACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> 21. Resolución pacífica de conflictos 22. Capacidad de adoptar decisiones ponderadas 23. Valoración de la paz 24. Defensores de DDHH 25. Prevención del abuso y la violencia 	<ul style="list-style-type: none"> 26. Principio de igualdad de derechos 27. Erradicación de prejuicios y cuestionamiento de discriminación 28. Valoración de la diversidad 29. Migrantes y refugiados 30. Mujeres 31. Discapacidad 32. Pueblos indígenas 33. Otros grupos de especial protección
EDUCACIÓN MEDIOAMBIENTAL	EDUCACIÓN SEXUAL
<ul style="list-style-type: none"> 34. Cuidado del medio ambiente 35. Medio ambiente libre de contaminación 36. Derecho al agua 	<ul style="list-style-type: none"> 37. Derechos sexuales y reproductivos 38. Métodos anticonceptivos seguros y planificación familiar 39. Riesgos del embarazo precoz 40. Prevención y tratamiento del SIDA y de las ETS

Fuente: <https://www.ohchr.org/SP/Issues/Education/EducationTraining/Pages/Decade.aspx>

4.2.4. SOBRE LOS MÓDULOS DE FORMACIÓN

Es importante señalar que en la primera edición de la experiencia formativa en el año 2018 (se detalla más adelante) se impartieron seis módulos y en el año 2019 —en la segunda edición— se impartieron siete. Este séptimo módulo fue orientado a satisfacer necesidades propias de la gestión democrática en la escuela; mientras tanto, el módulo 1 en 2018 pasó a ser el módulo 0 en 2019. Estos seguirían atendiendo los requerimientos informáticos básicos para desempeñarse de la mejor manera en la plataforma virtual.

En este apartado, se expone la información correspondiente a la última versión del Diplomado (en 2019), que se consideró la definitiva.

El Diplomado contó con una duración de 140 horas, repartidas entre 64 de trabajo teórico y 76 de actividades prácticas. Tal y como se expresó, en esta versión se contó con siete módulos y cada uno de ellos tenía una asignación de horas para su desarrollo.

FIGURA 1. MALLA CURRICULAR DEL DIPLOMADO DE EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS

NÚMERO DE MÓDULO	NOMBRE DEL MÓDULO		NÚMERO DE HORAS ASIGANDAS
MÓDULO 0	Conociendo del Aula Virtual		16
MÓDULO 1	Los Derechos Humanos		23
MÓDULO 2	Desigualdades y Derechos Económicos Sociales y Culturales		21
MÓDULO 3	Ciudadanía y Participación		22
MÓDULO 4	Gestión Democrática de la Escuela		23
MÓDULO 5	Entornos de Aprendizaje y Derechos Humanos		23
MÓDULO 6	Reconstrucción de la Experiencia de Aprendizaje		12
EVENTO DE CLAUSURA			

FIGURA 2. DISTRIBUCIÓN DE HORAS TEÓRICAS Y PRÁCTICAS SEGÚN EL MÓDULO IMPARTIDO

NÚMERO DE MÓDULO	NOMBRE DEL MÓDULO	NÚMERO DE HORAS ASIGANDAS	#: Número de horas V: Virtuales TP: Trabajo práctico
MÓDULO 0	Conociendo del Aula Virtual	9 V y 7 TP	
MÓDULO 1	Los Derechos Humanos	13 V y 10 TP	
MÓDULO 2	Desigualdades y Derechos Económicos Sociales y Culturales	11 V y 10 TP	
MÓDULO 3	Ciudadanía y Participación	12 V y 10 TP	
MÓDULO 4	Gestión Democrática de la Escuela	9 V y 14 TP	
MÓDULO 5	Entornos de Aprendizaje y Derechos Humanos	10 V y 13 TP	
MÓDULO 6	Reconstrucción de la Experiencia de Aprendizaje	12 TP	
EVENTO DE CLAUSURA			

La metodología del Diplomado se caracterizó por desarrollarse fundamentalmente en entornos y con recursos del aprendizaje virtual. Se ofreció que esta estrategia formativa se ejercería con un claro enfoque en la educación de adultos, es decir, se regiría por principios de flexibilidad, relevancia y pertinencia para los participantes.

La metodología virtual permitiría acceso a los entornos de aprendizaje desde nodos de interacción distantes y en momentos diversos; por lo tanto, la plataforma estaría disponible las 24 horas del día y en el periodo que durara el Diplomado.



“Con la ubicuidad de los recursos para el aprendizaje, el acto de aprender se convierte en una experiencia más distribuida en el tiempo y en el espacio. Las computadoras portátiles se están convirtiendo paulatinamente en parte integral del aprendizaje, las relaciones sociales, el trabajo y, en general, de la vida cotidiana de las personas” (UNESCO, 2017).

La metodología también permitiría la creación y el desarrollo de comunidades de aprendizaje amplias e interacción extrafronteras geográficas. Esto favorecería el que las aulas virtuales —que fue el dispositivo de encuentro en el Diplomado— estuvieran configurada por docentes y técnicos venidos de cualquiera de los tres países.

Por otro lado, se decía que el proceso de enseñanza-aprendizaje se centraría en el participante y, para ello, demandaría una cuota significativa de esfuerzos de aprendizaje de forma autónoma e independiente, claro, apoyados por tutores y la colectividad de aprendizaje a constituir.

La metodología virtual permitiría acceso a los entornos de aprendizaje desde nodos de interacción distantes y en momentos diversos; por lo tanto, la plataforma estaría disponible las 24 horas del día y en el periodo que durara el Diplomado.

El componente virtual tuvo como base la plataforma LMS Moodle (recurso ampliamente utilizado en la formación virtual hoy en día). Este fue el lugar en que se abrieron las aulas virtuales y donde se procedería a alojar las diversas actividades, los documentos, videos y otros recursos asociados a los ejes temáticos a tratar y que el equipo de diseño del Diplomado recomendaría.

La plataforma, como recurso educativo, asumió las decisiones metodológicas del equipo de consultores expertos en derechos humanos que diseñaban el Diplomado; sin embargo, las personas que asumieron la labor tutorial fueron orientadas por los especialistas en las posibilidades tecnológicas que se tendrían en la plataforma virtual. La intención era que las personas que fungieron en la labor tutorial reconocieran este nuevo modelo metodológico, se empaparan de la versatilidad y la gama de oportunidades que posee.

Es importante reconocer que la actividad central estaba basada en el trabajo autónomo del participante y en la tutoría de los formadores del Diplomado. Esto se concretaba a través de actividades y recursos que generalmente estaban dispuestos en la plataforma y a los que podía acceder desde cualquier lugar y a cualquier hora.



“Las personas ya no van a donde está la tecnología para trabajar con ella, la tecnología está cada día de manera permanente a donde se vaya. Una de las consecuencias es que se puede tener acceso a la información en el momento que se necesite. Todo esto está dando lugar a que se empiece a hablar de aprendizaje ubicuo, que no sería otra cosa que la oportunidad de aprender todo el tiempo y en todo lugar” (UNESCO, 2017).

La ayuda pedagógica que se proporcionaba a través de los tutores estaba medida por la cantidad y la complejidad de las tareas asignadas. En un primer momento, esta ayuda se otorgaba explorando el nivel de dominio que los participantes tenían en relación con la tarea o la actividad de aprendizaje, y luego identificando los problemas o dificultades que presentaban al enfrentar, propiamente dicho, las tareas asignadas.

Las actividades previstas en el diseño de la formación fueron las siguientes:

- Sesiones de tutoría
- Foros de debate
- Foros de consulta

- Lecturas reflexivas
- Revisión de videos formativos e informativos
- Controles de lectura
- Material de apoyo
- Cuestionarios
- Trabajos colaborativos
- Prácticas y su documentación
- Fotos, videos y su publicación
- Tareas
- Otros

4.2.6. SOBRE LA PREPARACIÓN DE LA INFRAESTRUCTURA TECNOLÓGICA Y OTROS RECURSOS

La preparación de la infraestructura tecnológica y otros recursos se vinculaba orgánicamente al diseño del Diplomado, pero al mismo tiempo con uno de los resultados que el proyecto tenía comprometido. Ante esto, la Coordinación de la OEI y el consultor en tecnologías educativas identificaron al menos cuatro fases de trabajo:

1. FASE DE PREPARACIÓN DE TECNOLOGÍA INSTRUCCIONAL

Esta fase incluía esfuerzos significativos en la formulación de la propuesta de infraestructura tecnológica requerida para darle soporte al Diplomado en su fase de ejecución. Esta fase implicó la contratación del hosting, la instalación de la plataforma virtual en LMS Moodle y la formulación de la propuesta del diseño instruccional.

2. FASE DE DISEÑO Y PRODUCCIÓN DE OBJETOS DE APRENDIZAJE

Uno de los análisis que se hicieron en la etapa de diseño del Diplomado y de la infraestructura virtual requerida para su implementación estuvo centrado en la búsqueda de algunos recursos disponibles en la web y en la necesidad de diseño y producción de otros. De la experiencia se logra identificar que los criterios básicos para esto fueron:

- Que aportara valor a la experiencia formativa que van a tener en el Diplomado.
- Que pudiera distinguirse de otras plataformas, recursos y experiencias formativas en que hayan estado participando los educadores, pero que los costos fueran asequibles.

- Que visualmente tuviera cierto gusto estético, que promoviera un ambiente agradable para aprender y tuviera funcionalidad para las personas que participaran en la formación.

En esta fase se diseñaron y produjeron objetos de aprendizaje, animaciones y variados recursos audiovisuales que serían necesarios para el proceso formativo.

3. FASE DE FORMACIÓN DE LAS PERSONAS QUE PARTICIPARÍAN COMO TUTORES VIRTUALES

La selección de los tutores —que es un aspecto que se trata más adelante en este documento— implicó aplicar varios criterios, entre los que destacan la formación y la experiencia en temas de derechos humanos; la experiencia y conocimiento en procesos virtuales de formación, y la disponibilidad para participar en actividades de formación. Con esta base, el proyecto favoreció acciones de capacitación que permitieron a los tutores conocer la plataforma, su dinámica y su funcionalidad. Esto permitió que el equipo se enfocara en el diseño del plan del Diplomado y en su implementación.



“En esta experiencia, no solo aprendieron los docentes participantes. Nosotros también lo hicimos. Yo había trabajado capacitando sobre derechos humanos y con modalidad virtual, con plataformas y aulas virtuales, pero lo que hemos hecho aquí fue totalmente novedoso. Yo aprendí mucho” (comentario en entrevista con personal que fungió en labores de tutoría, 2020).

En esta fase se lograron definir las orientaciones (con estilo de protocolos o políticas de actuación), para que quienes asumieran la labor tutorial comprendieran de mejor manera su rol y, con ello, también se les pudiera evaluar el desempeño con mayor objetividad.

A continuación, se presentan algunas de las políticas acordadas por la Coordinación del Proyecto Regional y el equipo de tutores,⁴ con intención de beneficiar la participación y la atención positiva de las personas participantes en el Diplomado:

- a. El acompañamiento a los participantes en la construcción de conocimientos y desarrollo de competencias y la orientación académica debe ser pertinente y oportuno.
- b. La motivación al participante debe fomentar un clima de confianza que permita incentivar la lectura y descarga de documentos, la participación en los foros y chats, la realización de la autoevaluación y el cumplimiento de la entrega de trabajos en los plazos establecidos.
- c. Se debería notificar al administrador de la plataforma virtual cualquier inconveniente sobre aspectos técnicos del aula virtual, quien deberá solventarlo en un plazo no mayor de 24 horas.
- d. Se debería notificar a la Coordinación del Proyecto Regional cualquier inconveniente sobre aspectos administrativos, logísticos y académicos de los participantes.
- e. Las actividades de gestión deben ser ejecutadas con la mayor brevedad posible.
- f. El ingreso a la plataforma virtual para motivar a los participantes debería realizarse de forma periódica.
- g. La atención a consultas no debería sobrepasar el plazo máximo de 24 horas.
- h. La participación de las reuniones mensuales convocadas por la OEI es indispensable.

4. FASE DE ASISTENCIA Y SOPORTE TÉCNICO

Esta fase implicó el establecimiento de los pormenores de administración de la plataforma virtual, el seguimiento y el soporte técnico a tutores cuando estos lo requirieran. Además, se establecieron los mecanismos y los lineamientos básicos para orientar a los participantes cuando estuvieren en el proceso formativo.

4.2.7. SOBRE LA EVALUACIÓN

Por el carácter y la estrategia virtual del Diplomado, la evaluación se propuso para ser desarrollada de forma continua e integral, individualizada, enfocada en el estudiante y en los objetivos establecidos. Por otro lado, existió acuerdo en el equipo de diseño sobre que las actividades a evaluar debieran permitir la demostración de los desempeños que la formación pretendía y la generación de evidencia concreta y útil para estimar el nivel de dominio competencial alcanzado por los participantes.

4 Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). (2018). Informe trimestral, julio-septiembre del 2018, p. 3.

En el diseño se planteó que debería ser valorado el cumplimiento de las actividades asignadas (virtuales y prácticas), así como también la participación en el aula virtual.

Los instrumentos y las actividades por evaluar —según el diseño— serían:

- Foros
- Cuestionarios en línea
- Autocontroles de lectura
- Trabajos de aplicación práctica
- Guías de preguntas

En relación con la aplicación práctica, esta actividad estaría altamente valorada en todos los módulos, pero de manera especial en el sexto. Este consistiría en desarrollar un proyecto práctico que generaría cambios en el centro educativo o la comunidad, pero con el criterio exigente de incorporar el enfoque de derechos humanos. Con la aplicación práctica, se pretendió desarrollar competencias procedimentales relativas al diseño de experiencias y mecanismos de promoción del enfoque de derechos, la convivencia y la cultura de paz en los salones de clase, en los centros educativos o en otras instituciones.

También se plantearon algunos criterios de evaluación para las actividades entregadas:

- Puntualidad en la entrega de las tareas
- Elaboración personal (no copia)
- Coherencia con el enfoque

Las retroalimentaciones de las evaluaciones debían contener un fuerte carácter motivacional y constructivo. Desde esta perspectiva, era necesario destacar, en primer lugar, los aspectos positivos, los avances observados, la mejora en la cantidad de visitas a la plataforma, el reconocimiento de los aportes que hacían en los foros, etc.

Las retroalimentaciones debían contener aspectos positivos y mensajes alentadores, e invitar a cada docente participante a la identificación de sus propias debilidades o áreas de mejora. Esto se lograba a través de preguntas orientadoras o de reflexión de sus propios procesos en el Diplomado.



5

LA IMPLEMENTACIÓN DEL DIPLOMADO

DIPLOMADO DE EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS



“Pienso que el Diplomado me ha abierto los ojos, me ha ayudado a comprender muchas de las cosas sobre las que solo oía hablar. Hoy tengo opinión sobre lo que pasa con estas cosas de los derechos humanos en mi país” (comentario expresado por docente participante en entrevista colectiva, Honduras, febrero del 2020).

5.1. ACCIONES PREVIAS EN EL MARCO DE LA IMPLEMENTACIÓN

Con el diseño de la propuesta formativa del Diplomado y los recursos disponibles en la plataforma, se procedió a realizar una presentación a las autoridades de los Ministerios y las Secretarías de Educación de los tres países.

Ante la oportunidad que la Coordinación del Proyecto Regional estaba presentando para sus docentes, la respuesta obtenida por las autoridades de los Ministerios y las Secretarías fue muy positiva, y brindó posibilidades a la OEI de desarrollar la primera experiencia del Diplomado no solo en El Salvador, como estaba previsto originalmente, sino de ampliarlo a docentes de Guatemala y Honduras.



Entre los argumentos que favorecieron la actitud de las autoridades, se encontraba que la OEI y PADF estaba literalmente ofreciendo becas de formación equivalentes a \$500 para cada docente. También valoraron que la formación podría favorecer el mejoramiento del desempeño pedagógico en las aulas y, especialmente, en una de las áreas temáticas en que la formación inicial docente ha mostrado históricas falencias.⁵

Por otro lado, al menos en los discursos de las autoridades con que se tuvo contacto, el tema de derechos humanos parecía ser de su interés, al grado que algunos veían el Diplomado como continuación de los esfuerzos ministeriales en materia de desarrollo profesional para sus docentes.

Para la OEI, que ya había estudiado la posibilidad de desarrollar el Diplomado considerando una cuota de 100 docentes por cada país, ascendiendo a 300 participantes a inscribir, la actitud de las autoridades le representó una oportunidad para demostrar su capacidad de gestión y de eficiencia en el manejo de los recursos encomendados.

Con este nuevo escenario, se planteaban algunos desafíos para la OEI, pero también importantes oportunidades:

1. Tendría que aumentar la meta de participantes para este primer ejercicio.
2. Aumentarían las actividades de coordinación con los equipos técnicos y las autoridades de los tres países.
3. La plataforma —que ya había sido diseñada con 10 aulas virtuales— incluiría a 30 docentes por aula bajo la responsabilidad de un tutor. En el caso de los tutores (cinco en total), asumirían la responsabilidad de atender dos secciones cada uno.

Luego de los análisis correspondientes, las autoridades de la OEI y la PADF confirmaron la decisión de asumir el reto y realizar la primera edición del proceso formativo de junio a noviembre del 2018.

Las entidades ministeriales tendrían algunas responsabilidades claves, entre ellas:

1. Serían las encargadas de identificar e inscribir a las personas que participarían en el proceso formativo.
2. Serían responsables de constituir equipos técnicos de enlace, para apoyar la incentivación de los docentes a participar hasta el final y lograr el máximo aprovechamiento de la formación.

⁵ OEI. (2017). Diagnóstico regional sobre enseñanza de los derechos humanos en tres países de Centroamérica.

3. Gestionarían esfuerzos que permitieran culminar con la firma de instructivos donde la entidad ministerial aceptaba las condiciones del proceso formativo y, en algunos casos, los créditos de la formación serían vinculantes con la carrera profesional de los docentes. Esta medida podría ser un incentivo para los participantes.



5.2. ACTORES CLAVES EN EL PROCESO FORMATIVO

A lo largo del proceso formativo, se integraron variados actores que finalmente fueron importantes para su ejecución. Entre los más destacados, se encontraban:

COORDINADORA DEL PROYECTO Y ADMINISTRADOR DE LA PLATAFORMA

Estuvo representado por una profesional en ciencias jurídicas, con experiencia y especializaciones en temas relacionados con derechos humanos y educación. Se tuvo el apoyo de un consultor especialista en las áreas informáticas y con amplia experiencia en el diseño de plataformas virtuales para la formación docente.

EL COLECTIVO DE TUTORAS Y TUTORES

Se trata de un grupo de profesionales de las ciencias sociales, de las áreas pedagógicas y de las ciencias jurídicas, con experiencia en procesos de formación y especialmente en los temas asociados a derechos humanos. Algunos de ellos habían participado en procesos formativos virtuales y, en general, conocían el lenguaje genérico y varios de los recursos que serían utilizados en el desarrollo del Diplomado.

El colectivo fue constituido por profesionales referidos por autoridades ministeriales o representantes de la OEI en los tres países. En la experiencia del Diplomado en 2018, participaron cinco tutores y en la edición del año 2019 fueron nueve.

Roles concretos y periódicos del seguimiento realizado por el equipo de tutores:

- Dar asesoría a los participantes que solicitan asistencia para ingresar a la plataforma.
- Enviar correos electrónicos colectivos para facilitar el ingreso a la plataforma.
- Enviar correos electrónicos personales para consultar a los participantes si tuvieron algún inconveniente para ingresar al Diplomado, en los casos de personas que no ingresaron desde el primer día o continúan sin ingresar.
- Retroalimentar y dar cierre a los foros de discusión.
- Facilitar la comunicación entre los participantes de un mismo grupo para la elaboración del trabajo práctico.
- Enviar mensajes al alumnado para recordar sobre actividades semanales.
- Enviar indicaciones para la elaboración de trabajos prácticos grupales.
- Solventar dudas de los participantes por medio de mensajes internos de la plataforma y el correo electrónico.
- Motivar a los participantes al cumplimiento de sus actividades.
- Desarrollar acciones de mediación en el proceso de aprendizaje del docente participante.
- Orientar el desarrollo de los contenidos del Diplomado y acompañar de manera permanente las actividades de aprendizaje de los participantes.
- Acompañar a los participantes en la construcción de conocimientos y el desarrollo de competencias.

LOS COLECTIVOS DOCENTES POR PAÍS

En su mayoría, se trataba de profesionales de las áreas educativas y con plazas en escuelas públicas de variados departamentos de los países. Según lo exponen los datos, un poco más de dos tercios de las personas participantes eran mujeres, en particular, que atendían los grados del primero al sexto (segmento de edades de 7 a 12 años). El número de participantes iniciales y los que culminaron varió mucho entre la primera y la segunda edición del Diplomado.

LOS EQUIPOS TÉCNICOS DE ENLACE

Las Secretarías y los Ministerios de educación de los tres países delegaron la responsabilidad de contacto con los docentes a equipos vinculados con labores de formación continua y asesoría pedagógica a las escuelas. Muchos de ellos fueron claves en el mantenimiento de cierto nivel de participantes en cada edición e incluso, en variados momentos del desarrollo del Diplomado, actuaron como asesores o tutores locales. El número de participantes por país varió a partir de la cantidad de docentes y regiones que fueron involucradas en el proceso formativo.

5.3. LOS DOCENTES PARTICIPANTES EN EL DIPLOMADO

5.3.1. PRIMERA EDICIÓN, DE JUNIO A NOVIEMBRE DEL 2018

Para la selección de los participantes, se había acordado la toma en cuenta de criterios básicos como: que los docentes trabajaran en zonas de difícil acceso, en zonas con problemas de violencia social y exclusión; que vivieran en lugares en donde existieran pueblos indígenas y/o afrodescendientes; que vinieran de escuelas con muy pocas oportunidades de formación en los últimos años.

En el caso de Honduras, la inscripción se concentró en 14 municipios distribuidos en los departamentos de Cortez, Atlántida, La Paz y Francisco Morazán. En Guatemala, la inscripción se concentró en 16 municipios de los departamentos de Guatemala, El Progreso y Sacatepéquez. El Salvador fue el único país donde la inscripción incluyó los 14 departamentos del territorio nacional, pero concentró a sus participantes en 38 municipios.

En su primera edición, cada país tenía la responsabilidad de completar una cuota de 100 docentes inscritos. Los resultados fueron los siguientes:

TABLA 6. DISTRIBUCIÓN DE DOCENTES INSCRITOS EN LA PRIMERA EDICIÓN DEL DIPLOMADO, POR PAÍS Y GÉNERO

PAÍS	HOMBRES	MUJERES	TOTAL
Guatemala	31	66	97
El Salvador	33	51	84
Honduras	25	94	119
TOTAL	89 (29.7 %)	211 (70.3 %)	300 (100 %)

Fuente: Informes trimestrales del Proyecto Regional (2018).

A pesar de estos datos, que fueron muy alentadores, para el día de inicio del Diplomado, se registraron solamente 126 personas que ingresaron a la plataforma virtual. Esto representaba el 42 % de las personas inscritas. Sin embargo, al cierre del primer módulo, la plataforma registró 220 ingresos, lo que representa el 73 % de las personas inscritas.

TABLA 7. DISTRIBUCIÓN DE DOCENTES INSCRITOS EN LA PRIMERA EDICIÓN DEL DIPLOMADO, POR PAÍS Y GÉNERO, Y REGISTRADOS EN LA SESIÓN DE CIERRE DEL PRIMER MÓDULO

PAÍS	HOMBRES	MUJERES	TOTAL CIERRE MÓDULO 1	TOTAL INSCRITOS	DIFERENCIA
Guatemala	21	44	65	97	-32
El Salvador	26	39	65	84	-19
Honduras	18	72	90	119	-29
TOTAL	65	115	220	300 (100%)	-80

Fuente: Informes trimestrales del Proyecto Regional (2018).

Es importante señalar que, en esta primera edición del Diplomado, los criterios de inscripción no aseguraron que las personas tuvieran acceso a algunos recursos informáticos e Internet. Por otra parte, tampoco se garantizó que su cultura digital ni sus habilidades informáticas fueran las mínimas requeridas para desarrollar exitosamente el proceso. Precisamente, el módulo inicial del Diplomado implicaba ingresar, realizar algunas actividades exploratorias, desarrollar habilidades básicas como identificarse en la plataforma, conocer el aula virtual y los diversos recursos disponibles para su proceso de aprendizaje. Al mismo tiempo, se pretendían sus primeros acercamientos a actividades como el foro y otros instrumentos con los que estarían ampliamente relacionados durante todo del proceso.

Durante la entrevista realizada a los docentes y técnicos de enlace (meses de febrero y marzo del 2020), se expresó que buena parte de las personas no participaron en el módulo inicial ni en otros o se mantuvieron intermitentes debido a que:

- Muchos no contaban con recursos tecnológicos ni Internet en sus hogares ni en las escuelas.
- Otros probablemente contaban con recursos en sus escuelas, pero las jornadas de trabajo y luego los desplazamientos hacia sus hogares no les permitían atender las exigencias de cada módulo.
- Muchos no cuentan con cultura ni habilidades informáticas básicas y mucho menos de aprendizaje a través de la virtualidad, plataformas u otros recursos.

Ante las primeras señales de que la inscripción podía debilitarse drásticamente, la Coordinación del Proyecto Regional tomó la decisión —colegiada con los tutores— de insistir en el uso de los videos tutoriales y ofrecer asesorías personalizadas con mayor frecuencia, hasta garantizar la recuperación de los participantes que desde el inicio pudieron desertar.

Desde la perspectiva de algunos tutores del Diplomado, de docentes y equipos técnicos participantes entrevistados para la presente sistematización, estas acciones fueron la clave para recuperar el 31 % de los que no llegaron a las jornadas iniciales. Así se llegó a los 220 participantes (73 % de la inscripción inicial).

Posteriormente, se observó que en cada módulo había una variación hacia arriba o hacia abajo en la cantidad de personas que participaban en el Diplomado. Para el caso concreto, el módulo 2 finalizó con 192 registros de entrada, lo que representó el 64 % de personas inscritas. En el módulo 3, fueron 198 participantes registrados, es decir, un 66 % de las personas originalmente inscritas. Mientras que en el módulo 4 se disminuyó hasta el 56 %; los módulos 5 y 6 mantuvieron un 59 % (entre 177 y 175 participantes activos).

Sin embargo, de acuerdo con los datos registrados por la encuesta de valoración, la cantidad final de docentes que fueron atendidos en los tres países durante el último módulo fue de 139, es decir, estos pueden considerarse participantes efectivos. Sin embargo, de los 139 solo 120 alcanzaron la nota aprobatoria por haberse desempeñado bien y haber completado las actividades asignadas, según lo prescribía el programa.

Cuando la deserción se analiza por país, considerando el dato de inscritos que cada uno aportó al inicio y comparándolo con las personas que finalizaron y aprobaron el Diplomado, la situación es la siguiente:

TABLA 8. DISTRIBUCIÓN DE DOCENTES INSCRITOS Y QUE FINALIZARON LA PRIMERA EDICIÓN DEL DIPLOMADO, POR PAÍS

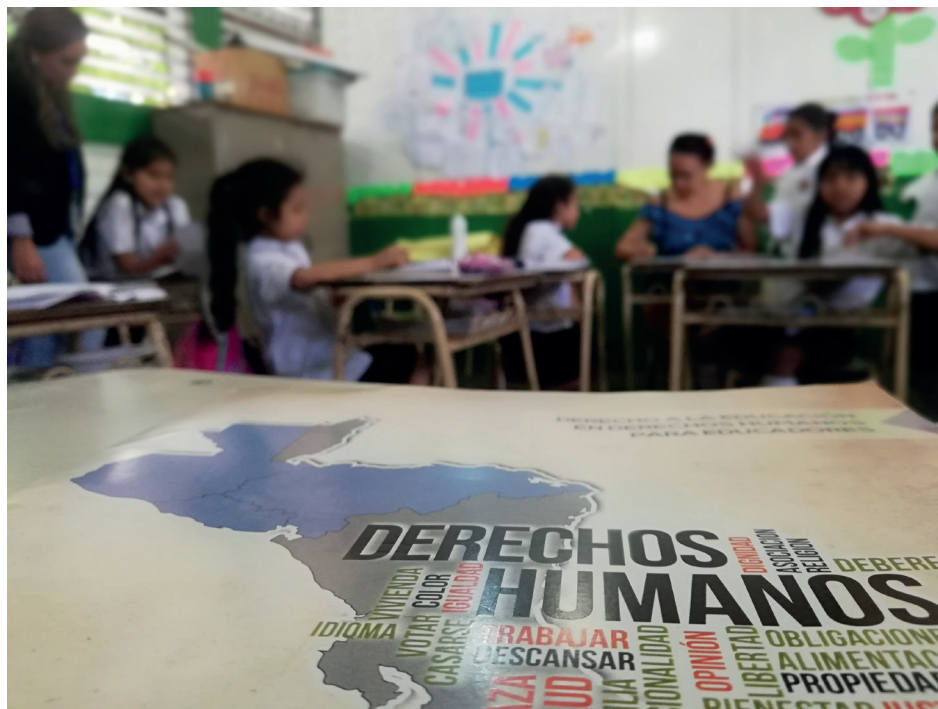
PAÍS	INSCRITOS	FINALIZARON CON NOTA APROBATORIA	DIFERENCIAL (LOS QUE DESERTARON)	PORCENTAJE DE EFECTIVIDAD POR PAÍS Y PROMEDIO
Guatemala	97	39	-60	40.2 %
El Salvador	84	37	-47	44.0 %
Honduras	119	44	-75	37.0 %
TOTAL	300	120 (40.0 %)	180 (60.0 %)	40.4 %

Fuente: Informes trimestrales del Proyecto Regional (2018).

Los datos registrados en los informes trimestrales del Proyecto Regional y las consideraciones expuestas por entrevistados en el desarrollo de esta sistematización exponen que el 60 % de los participantes inscritos originalmente en esta edición del Diplomado abandonaron la experiencia, muchos de ellos sin siquiera experimentarla.

El resultado porcentual de efectividad mostrado por cada país permite calcular que el promedio regional fue de 40.4 %.

Es probable que en la primera edición del Diplomado hayan faltado decisiones que anticiparan logros en el proceso; sin embargo, la experiencia desarrollada por la OEI en el marco del Proyecto Regional de Educación en Derechos Humanos para Educadores deja al desnudo buena parte de las inequidades sociales y falencias de los propios sistemas educativos, en relación con la formación inicial y la profesionalización de sus docentes.



5.3.2. LOS DOCENTES PARTICIPANTES EN EL DIPLOMADO EN SU SEGUNDA EDICIÓN (2019)

APRENDIENDO DE LA EXPERIENCIA

La segunda edición del Diplomado de Educación en Derechos Humanos fue desarrollada en el año 2019. Desde el inicio del año, se realizaron las primeras actividades orientadas a la puesta en marcha de la misma. A diferencia de la experiencia de 2018, se contaba con un antecedente empírico y una revisión de la estructura curricular encomendada por la OEI a una consultora externa, que había fungido como tutora en la experiencia de 2018.

Una de las grandes conclusiones de la citada revisión fue que en la experiencia del 2018 existieron demasiados factores no controlables por el Proyecto Regional y que, si se pretendía mejorar la calidad del proceso y reducir los porcentajes de deserción, debían tomarse algunas medidas, tales como:

1. Se volvía determinante definir la cantidad de cupos disponibles para docentes provenientes de cada país y la cobertura territorial para la segunda implementación.
2. Los criterios predefinidos y usados para la primera selección serían utilizados para seleccionar en 2019.
3. Se requería revisar el perfil de los participantes y verificar que tuvieran algunas condiciones personales (habilidades, competencias informáticas, etc.) y materiales que posibilitaran su desempeño efectivo en el proceso formativo.
4. Era necesario que los Ministerios de Educación tomaran un papel protagónico desde las primeras etapas de implementación del Diplomado. Esto garantizaría comprometerlos desde la inscripción hasta el cierre de la experiencia.
5. Era necesario crear una estructura de seguimiento en cada país, para favorecer que las personas participantes tuvieran a alguien próximo que les acompañara, a quien le confiaran y consultaran cuando creyeran necesario.
6. Era necesario revisar el proceso de inscripción, para garantizar que las personas inscritas no solo existían, sino que manifestaban interés en formarse efectivamente en un proceso como el propuesto.
7. Era vital la revisión de la estructura curricular del Diplomado, haciendo énfasis en la planificación y la evaluación de las actividades, así como en el tiempo asignado para su desarrollo.
8. Sería necesario realizar adecuaciones en la plataforma virtual, de acuerdo con las modificaciones que resultaron de la revisión de la estructura curricular.

Los participantes inscritos en 2019

Habiendo hecho las consideraciones y reflexiones sobre la experiencia del Diplomado en 2018, finalmente se procedió a desarrollar un renovado proceso que implicó medidas como las siguientes:

TABLA 9. SITUACIONES PROBLEMÁTICAS SOBRE LAS QUE SE TOMARON MEDIDAS A SER CONSIDERADAS PARA LA SEGUNDA EDICIÓN DEL DIPLOMADO (2019)

SITUACIÓN PROBLEMÁTICA A RESOLVER U OBJETIVO A CONCRETAR	ANÁLISIS Y MEDIDA TOMADA
Para establecer la cantidad de participantes	<p>Se tomó como base el análisis del presupuesto asignado para la contratación de tutores y las cantidades máximas de participantes que estas personas podrían atender por aula, sin que esto atentara contra la calidad del proceso por desarrollar.</p> <p>Este análisis permitió determinar que se contrataría a 10 tutores y que cada uno manejaría al menos dos aulas virtuales con una proyección de 30 participantes en cada una.</p>
Cupo por país, número de aulas y promedio de participantes por aula	<p>Cada país contaría con cupo 220 personas. La meta pretendida era inscribir a 660 personas que estarían distribuidas en 20 aulas de 33 participantes cada una, las cuales estarían integradas de forma equitativa entre los tres países.</p> <p>Se harían esfuerzos por garantizar que hubiera proporciones equitativas entre hombres y mujeres; además, se llevaría un conteo de docentes con discapacidad que participaran del esfuerzo.</p>

Aulas y segmentos por edad

La creación definitiva de aulas se haría considerando segmentos de edad y la respectiva distribución de los participantes en cada una de ellas.

La inscripción era clave, es decir, que la cantidad de aulas creadas sería definida por el dato final de personas inscritas. Bajó el supuesto anterior, al momento de la implementación, podrían existir más aulas de un segmento que de otro y sería válido.

Fuente: Brito, R. (OEI), Informe de hallazgos preliminares y sugerencias. Consultoría para el Análisis y Actualización de la Propuesta Curricular del Diplomado de Educación en Derechos Humanos Modalidad

El Informe trimestral de avance que la Coordinación del Proyecto Regional de la OEI preparó para los meses de abril a junio del 2019 destaca:



“En esta edición se ha logrado mayor cobertura en cuanto al área geográfica territorial y mayor cantidad de espacios disponibles para que los docentes participen en el proceso de formación, lo que ha dado como resultado la inscripción de 661 personas, las cuales han sido escogidas a través de un proceso de selección realizado por los Ministerios de Educación de Guatemala, Honduras y El Salvador. En esta oportunidad, se ha priorizado la participación de maestros y maestras que pertenecen y/o atienden a grupos vulnerables, para lo cual ha sido necesario revisar el perfil de cada uno de los postulantes y la ubicación de sus centros educativos” (OEI, 2019).



Considerando el citado informe de la OEI, la inscripción para la segunda versión del Diplomado quedó de la siguiente manera:

TABLA 10. INSCRIPCIÓN DE PARTICIPANTES A LA SEGUNDA EDICIÓN DEL DIPLOMADO (CIERRE DEL MES DE MAYO DEL 2019)

EL SALVADOR	HOMBRES	MUJERES	TOTAL
Segmento 13-15	40	55	95
Segmento 7-12	9	51	60
TOTAL	49 (31.6 %)	106 (68.4 %)	155 (100 %)
GUATEMALA	HOMBRES	MUJERES	TOTAL
Segmento 13-15	35	58	93
Segmento 7-12	49	114	163
TOTAL	84 (32.8 %)	172 (67.2 %)	256 (100 %)
HONDURAS	HOMBRES	MUJERES	TOTAL
Segmento 13-15	65	80	145
Segmento 7-12	41	64	105
TOTAL	106 (42.4 %)	144 (57.6 %)	250 (100 %)
TOTAL CONSOLIDADO	239 (36.2 %)	422 (63.8 %)	661 (100 %)

Fuente: Informes trimestrales del Proyecto Regional (2019).

A pesar de los esfuerzos realizados por las unidades técnicas ministeriales de los tres países para garantizar mayor equidad de género en la inscripción de participantes al Diplomado, se inscribieron un total de 422 mujeres (63.8 %) y 239 hombres (36.2 %). Por otro lado, del total de participantes se identificó a cinco personas con alguna discapacidad física o sensorial.

Cuando se analizan los resultados de quienes terminaron el Diplomado (tomando como base la encuesta valorativa que la Coordinación envió al pleno de participantes), se advierte que un total de 410 personas completaron la formación. Esto representa un 62% del total de personas inscritas.

Por los datos obtenidos del Informe trimestral de la OEI para los meses de octubre a diciembre 2019, se observa que Guatemala logró una mayor retención a lo largo del Diplomado (70.3 %), seguido muy de cerca por Honduras (68.4 %). El Salvador tuvo un rendimiento más modesto, dado que solo logró que un 38.1 % de los participantes se mantuviera hasta el final.

TABLA 11. DISTRIBUCIÓN DE DOCENTES INSCRITOS Y QUE FINALIZARON LA SEGUNDA EDICIÓN DEL DIPLOMADO, POR PAÍS.

PAÍS	INSCRITOS	FINALIZARON EL DIPLOMADO	DIFERENCIAL (LOS QUE DESERTARON)
Guatemala	256	180 (70.3 %)	-76
El Salvador	155	59 (38.1 %)	-96
Honduras	250	171 (68.4 %)	-79
TOTAL	661 (100 %)	410 (62.0 %)	251 (38.0 %)

Fuente: Informes trimestrales del Proyecto Regional (2019).

Sin embargo, cuando se mira la distribución de los participantes inscritos contra los que alcanzaron su aprobación (completaron satisfactoriamente todos los requisitos y tareas), la situación se muestra de la siguiente manera:

TABLA 12. DISTRIBUCIÓN DE DOCENTES INSCRITOS Y APROBADOS EN LA SEGUNDA EDICIÓN DEL DIPLOMADO, POR PAÍS

PAÍS	TOTAL INSCRITAS	TOTAL APROBADAS	DIFERENCIAL	PORCENTAJE DE EFECTIVIDAD POR PAÍS Y PROMEDIO REGIONAL
Guatemala	256	152	-104	59.4%
El Salvador	155	61	-94	39.3%
Honduras	250	151	-99	60.4%
TOTAL	661 (100 %)	364 (55.1 %)	-297 (44.9 %)	53 %

Fuente: Informes trimestrales del Proyecto Regional (2019).

Como puede verse en la tabla anterior, se logró que el 55.1 % de los docentes participantes se diplomara; es decir, comparado con la primera edición, los esfuerzos, las medidas y la atención que se brindó favoreció a un 15.1 % más que los aprobados en la primera edición. Entre tanto, el promedio de efectividad de los tres países (promedio o consolidado) pasó de ser del 40 % en la primera edición a un 53 % en la segunda edición.

A continuación, se presenta una serie de temas, reflexiones y lecciones que emergen de la experiencia desarrollada por el Diplomado de Educación en Derechos Humanos.

Un importante esfuerzo metodológico virtual en la formación versus las realidades de los participantes y de los sistemas educativos

Una de las características del Proyecto Regional y que puede considerarse parte de sus desafiantes innovaciones fue la incorporación del componente de formación virtual orientado a docentes de los tres países. Esto implicó el desarrollo de una plataforma tecnológica, cuyo diseño debía ser funcional, atractivo y con perspectiva de educación de adultos; adicionalmente, debería incluir las diversas estrategias disponibles en el mundo virtual para favorecer procesos autónomos y colaborativos de aprendizaje.

Tal y como se ha manifestado en páginas previas, la decisión de la OEI de trabajar el Diplomado de forma virtual implicó asumir varios desafíos. Uno de los principales se relacionaba directamente con el acceso de los docentes a tecnologías informáticas y al servicio de Internet en cada país.

Tomando como base las indagaciones y los reportes realizados por la entidad Internet World Stats (2020), sobre el acceso al servicio en los tres países participantes en el Diplomado, se detecta que, en el año 2019, la situación anticipaba serias dificultades para el proceso formativo a impulsar desde la OEI y cualquier otro con diseño virtual.



The screenshot shows a web interface for a virtual course. At the top, there is a navigation bar with 'EDH', 'MIS CURSOS', 'ESPAÑOL - INTERNACIONAL (ES)', 'ADMINISTRACIÓN DEL SITIO', and 'Edh Derechos Humanos'. Below this, the course title 'MO | CONOCIENDO EL AULA VIRTUAL' is displayed. A 'PRESENTACIÓN' section is visible, featuring a video player with a woman speaking. The video player has controls for 'Módulo 0', 'Ver más ta...', and 'Compartir'. To the right of the video player is a sidebar menu with various options: 'Administración del curso' (with sub-items like 'Editar ajustes', 'Activar edición', 'Finalización del curso', 'Usuarios', 'Filtros', 'Informes', 'Configuración', 'Calificaciones', 'Insignias', 'Copia de seguridad', 'Restaurar', 'Importar', 'Compartir', 'Reiniciar', 'Banco de preguntas') and 'Administración del sitio'.

TABLA 13. DISTRIBUCIÓN DE USUARIOS DE INTERNET POR PAÍSES Y PARA EL AÑO 2019

PAÍS	CANTIDAD DE HABITANTES EN EL PAÍS (2019)	CANTIDAD DE USUARIOS DE INTERNET (A JUNIO DEL 2019)	PORCENTAJE DE LA POBLACIÓN USUARIA DE INTERNET
El Salvador	6,445,405	3,700,000	57.4 %
Guatemala	17,577,842	7,268,597	41.4 %
Honduras	9,568,688	3,600,000	37.6 %
TOTAL	33,591,935	14,568,597	43.4 %

Fuente: <https://www.internetworldstats.com/>

Como puede observarse en la tabla anterior:

- Entre países existen diferencias en el porcentaje de población usuaria de Internet. El Salvador es el que muestra una proporción más alta⁷, sacando 20 puntos porcentuales a Honduras y 16 a Guatemala.
- El promedio regional (los tres países) expone que solo el 43.4 % tiene acceso a Internet y/o es usuaria de la Red.

Datos adicionales que evidencian la situación problemática:

- Según la ministra de Educación de El Salvador, en 2020, solo una de cada cuatro escuelas cuenta con acceso a Internet⁸. Esta afirmación no significa literalmente que Internet esté siendo utilizado para actividades de aprendizaje estudiantil o que los docentes puedan usarlo de manera permanente mientras están en la escuela.
- En Guatemala, según el censo 2018, si bien el 71 % de los hogares guatemaltecos cuenta con un televisor, solo el 21 % tiene una computadora en casa y solo el 17 % tiene acceso a Internet⁹.

Atenidos a estos datos, es muy probable que entre los docentes existiera un porcentaje indeterminado (muy significativo) sin acceso a Internet domiciliar de manera permanente. Desde esta perspectiva, no sería remoto que buena parte de los inscritos, luego de darse cuenta de los requerimientos e inconvenientes por enfrentar, decidieran abandonar el proceso formativo, incluso antes de iniciarlo.

7 Según la misma fuente, por encima de El Salvador en acceso a internet en Centroamérica, se ubican Costa Rica (86.7 %) y Panamá (69.7 %).

8 Ver <https://www.elsalvador.com/eldiariodehoy/educacion-planea-elevar-la-cantidad-de-escuelas-con-internet/677587/2020/> (consultado el 18 de abril de 2020).

9 Ver <http://www.rfi.fr/es/am%C3%A9rica/20200417-guatemala-o-el-dilema-de-educar-a-distancia-con-un-pobre-acceso-a-internet-en-las-casas> (consultado el 18 de abril de 2020).

La deserción fue una de las variables que se pretendió controlar en la segunda edición del Diplomado y se hizo a través del planteamiento de criterios mínimos, entre los que se encontraba que cada participante debía poseer un equipo tecnológico con determinadas características y acceso a Internet.

Cuando en la entrevista a docentes se preguntó sobre las posibles razones que desfavorecieron la permanencia de muchos de sus colegas en el Diplomado, las respuestas destacaron aspectos como los siguientes:

“

“Bastantes de nosotros lográbamos trabajar algunas cosas en la escuela, entre ellas: bajar documentos, leerlos, ver videos. Pero, en lo que llegábamos a la casa, el tiempo después de comer, ver a los hijos y realizar algunas actividades caseras, y sin Internet en la casa... Era bien difícil trabajar las tareas, participar en los foros y muchos no aguantaron” (comentario de docente en entrevista, 2020).

”

“Muchos compañeros no tenían acceso a Internet en su casa. Hacer las tareas y participar en los foros y las otras actividades se les hizo bien difícil y mejor se salieron del Diplomado” (comentario de docente en entrevista, 2020).

“

“Algunas razones pueden ser de que la gente no tenía Internet o la computadora buena; pero también es cierto que a muchos les cuesta demasiado esto de tratar de aprender sin ver a los tutores, sin que estos les dieran clases. Hay un problema de falta de lectura y comprensión de lo que leen. Leen y leen y no entienden. Eso frustra y por eso prefieren que les expliquen, así como que fuera una clase normal” (comentario de docente en entrevista, 2020).

”

“Las dificultades fueron un montón, pero yo agarré coraje e hice mis mayores esfuerzos para seguir. No le miento, cuando llegaba a mi casa en la noche, cenaba y luego me tenía que salir de la casa, para tratar de agarrar la señal de Internet en alguna parte del terreno donde vivo. En ocasiones no agarraba la señal” (comentario de docente en entrevista, 2020).

Algunos de los colegas docentes entrevistados y encuestados confirmaron tener acceso a Internet a través de sus teléfonos móviles, pero no computadoras u otros recursos que les facilitaran escribir documentos, resolver tareas, etc.



“Es que en el teléfono veía y bajaba los documentos, pero no podía ponerme a trabajar como que fuera una computadora. Era muy difícil, aunque así lo tuve que hacer unas cuantas veces” (comentario de docente en entrevista, 2020).

LECCIÓN APRENDIDA



Los procesos de formación virtual con docentes demandan la configuración de un perfil de los candidatos. Además de los aspectos generales, el perfil debe incluir información sobre sus competencias digitales, su experiencia en programas de formación virtual, el acceso o tenencia del equipo tecnológico y el servicio de Internet, entre otros aspectos.

Una cosa es el acceso a los recursos como Internet, pero otra muy distinta es que podamos aprovecharlos debidamente para aprender

Un desafío importante que enfrentó el Diplomado se relacionaba orgánicamente con las competencias digitales y/o tecnológicas de los docentes participantes. A este respecto, puede asegurarse que en la actualidad es más común que los docentes tengan ciertas experiencias tecnológicas en sus casas, en sus escuelas, etc. Una de ellas y muy extendida es la del teléfono celular “inteligente”. Como se sabe, estos instrumentos son muy versátiles y han venido a integrar en un solo aparato diversas funciones —tomar fotos, hacer llamadas, mandar mensajes, acceder a Internet, grabar audios y videos, ubicarse espacialmente, escribir documentos y otros— que antes obligaban variados dispositivos y muy altas inversiones.

Sin embargo, la mayor parte de las personas que usan telefonía móvil limitan su uso a enviar mensajes de WhatsApp, revisar el Facebook, bajar música o videos, colocar fotos en Instagram, tomar fotos y videos y luego ponerlas en muros virtuales, etc. Todas estas experiencias son importantes y desde luego que van permitiendo cierta familiaridad con las tecnologías digitales y el desarrollo de habilidades claves. Sin embargo, estos usos que habitualmente son inducidos por los medios de comunicación masiva no identifican ni destacan el potencial formativo e investigativo que tienen los mismos dispositivos y recursos como Internet móvil.



“Según una encuesta del Instituto de Estadísticas de la UNESCO levantada el 2010, en América Latina y el Caribe, existen niveles muy dispares en el porcentaje de docentes capacitados para utilizar las TIC; pero, también, se observa una gran disparidad en los porcentajes de docentes que enseñan sus cursos o materias usando TIC” (UNESCO, 2017).

Por lo tanto, las personas pueden tener acceso al recurso, e incluso haber desarrollado algunas habilidades en materia tecnológica, pero ello no significa que automáticamente tengan cultura de aprendizaje a través de medios digitales y sepan cómo usarlos de manera productiva. Es muy probable que este factor también haya estado presente en la decisión de muchos de los colegas de abandonar el Diplomado.



“Mire, prácticamente, todos los docentes tienen teléfonos inteligentes; además, suelen ponerles aunque sea un poquito de saldo de Internet; pero el problema es que generalmente los usan para las redes sociales y no para estudiar o aprender cosas” (comentario de docente en entrevista, 2020).



La sola tenencia de los recursos tecnológicos y servicios de Internet es factor importante para procesos de formación virtual, pero se vuelven insuficientes si no se induce y orienta al participante, y se reflexiona críticamente con él, sobre el uso productivo y formativo de los mismos.

“Uno decide si se mete en estos procesos, pero antes reflexiona si le conviene o no”

Cuando los equipos técnicos de cada país y las autoridades comenzaron a invitar a grupos docentes de determinadas regiones, departamentos y municipalidades a participar en el Diplomado de Educación en Derechos Humanos, se generaron variadas reflexiones y comentarios de su parte.

Entre las primeras reflexiones realizadas por los docentes estuvo la referida al tiempo y esfuerzo que este proceso demandaría. Variados estudios dan cuenta de que la jornada del docente promedio no termina con la actividad frente a sus estudiantes. Esta, generalmente, se extiende por varias horas al día en actividades de planificación, evaluación, revisiones de contenido, atención a padres y madres de familia, redacción de informes administrativos y académicos, apoyo a la Dirección escolar en variadas comisiones sociales, de salud o de proyección comunitaria, etc. (Barillas, 2013; Vaillant y Rossel, 2006; Murillo Torrecilla y Román Carrasco, 2010).

Si a estas actividades se les asignan las horas de traslado desde y hacia la escuela, en particular, de aquellos docentes que viven a distancias considerables o trabajan en zonas rurales “profundas” y todos los días hacen el trayecto, su tiempo disponible para formarse o desarrollar alguna otra actividad personal se vuelve un verdadero desafío.

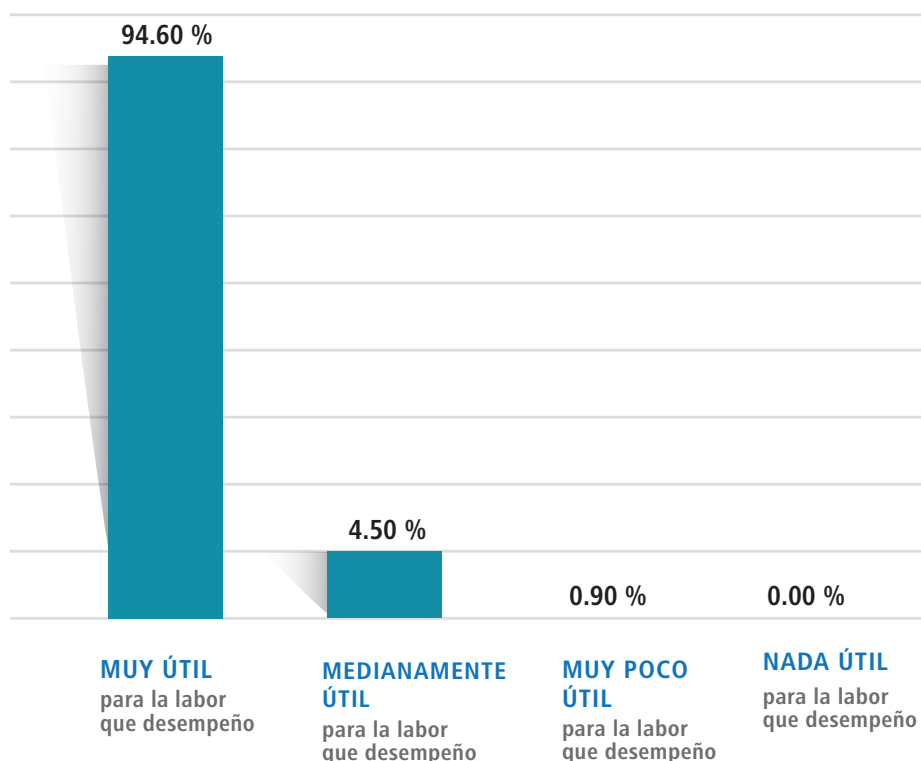
Otra reflexión importante que los docentes hicieron antes de inscribirse en el Diplomado se relacionó con el atractivo y lo significativo que pudiera tener la formación, especialmente, para mejorar el desempeño pedagógico. Según manifestaron en entrevistas realizadas, las capacitaciones oficiales a las que son invitados no siempre cumplen sus expectativas personales ni profesionales y eso los desanima a tomar tiempo adicional para otras cosas.

Desde esta perspectiva, puede decirse que:

- Las personas que se inscribieron, quienes completaron los módulos de manera satisfactoria, aprendieron y se diplomaron son un colectivo con mucho valor profesional y perseverancia; además, estuvo dispuesto a invertir parte de su tiempo en la formación. Esta decisión personal pudo estar relacionada con un compromiso profesional o con un incentivo derivado de las autoridades o la normativa escalafonaria (por ejemplo, créditos para ascensos u otros).
- Para ellos, el contenido tratado fue relevante y significativo, como lo requirieron sus expectativas. En el gráfico expuesto a continuación, se lee que el 94.6 % de las personas encuestadas manifestaron que el contenido tratado a lo largo del Diplomado les pareció **“muy útil para la labor que desempeñan”**.



GRÁFICA 1. OPINIÓN SOBRE LA UTILIDAD DEL CONTENIDO PROPUESTO POR EL DIPLOMADO PARA LA LABOR QUE DESEMPEÑAN LOS PARTICIPANTES



Fuente: OEI-El Salvador. Encuesta en línea aplicada a participantes en el Diplomado (2020).

LECCIÓN APRENDIDA



Todos los programas formativos, pero especialmente los basados en actividad virtual, deben ofrecer suficientes y válidos argumentos a los participantes para cuando estén en su proceso reflexivo previo a la decisión de inscribirse. La decisión debe ser informada y consciente de las variadas exigencias, oportunidades e incentivos que esta les implicará.

“Una oportunidad que no habíamos tenido...”

Según manifestaron en las entrevistas realizadas y en la encuesta aplicada en línea, muchos de los docentes participantes nunca habían estado en procesos de desarrollo profesional de carácter virtual; otros no habían estado involucrados en procesos con tanta estructuración y acompañamiento como el impulsado por la OEI. En este sentido, los que sí habían tenido la oportunidad apreciaban las diferencias positivas observadas en este esfuerzo.



“En realidad, a nosotros casi no nos habían dado capacitación. Yo me sentía como olvidado por allá en mi escuela. Cuando me llegó información sobre el Diplomado y me dijeron que sería virtual, me animé. Nunca había estado en un proceso así” (comentario de docente en entrevista, 2020).



“Yo había estado en otros procesos virtuales, pero este se diferenció totalmente de los demás, porque siempre estuvimos atendidos, siempre estuvimos apoyados por la tutora” (comentario de docente en entrevista, 2020).

Es importante plantear que el 100 % de las personas que respondieron la encuesta en línea destacan positivamente el apoyo y el acompañamiento recibido por parte de los tutores del Diplomado. Según afirman, estos apoyos se concentraron en la oportuna aclaración de dudas ante tareas, desafíos, lecturas, etc.; mensajes periódicos para fortalecer la motivación de seguir en el Diplomado; asesoría en resolución de casos y aplicación del contenido a la vida diaria, e incluso orientaciones técnicas para acceder a recursos o enviar tareas a la plataforma. También destacan que esto se hacía de forma cordial, amable, comprensiva, asertiva y oportuna.

LECCIÓN APRENDIDA



Los programas de formación docente, pero especialmente los basados en actividad virtual, deben garantizar que una de sus principales fortalezas se encuentra en la capacidad y la actitud de las personas que realizarán la labor tutorial. Buena parte del éxito del proceso se sustenta en su desempeño.

Tratando de modificar los enfoques de la formación a través de la experiencia virtual

En la formación inicial docente, se suele preparar a los participantes para trabajar en las formas habituales y presenciales de educar, y poco se esfuerzan en el desarrollo de las competencias para desempeñarse y aprender a través de recursos y experiencias virtuales. Estas permitirían una mayor autonomía en el

aprendizaje y la colaboración entre colegas; sin embargo, la experiencia virtual es generalmente entendida solo como algo complementario al trabajo presencial.

Durante el Diplomado en sus dos ediciones, hubo un esfuerzo inicial por que los docentes tuvieran contacto con la plataforma, el escenario virtual y los recursos con que interactuarían durante los meses de duración; sin embargo, la experiencia del año 2018 aleccionó el rediseño de la edición 2019, en tanto mostró la necesidad de contar con un módulo completo que orientara más el desempeño docente, pero en función de aprender a aprender. Esto es un aporte significativo del Diplomado.

“

“El Diplomado nos daba herramientas y conceptos para comprender los derechos humanos, pero también brindaba muchas ideas para trabajar las materias del currículo de educación básica, y de esta forma virtual de aprender que uno puede aplicar con el estudiantado también” (comentario de docente en entrevista, 2020).

”

“A lo largo de las actividades que nos estaban dejando en el diplomado, uno se va dando cuenta de que puede hacer estas cosas con los estudiantes y que pueden ser efectivas. Hoy me he visto interesada en tener mi propia aula virtual y mantener comunicación con mis estudiantes y sus familias” (comentario de docente en entrevista, 2020).





“Antes, uno como docente esperaba que las cosas le llegaran o que nos las dieran en las capacitaciones (presenciales). Hoy, ya sé que en Internet hay un montón de lugares en los que puedo encontrar hasta mejores cosas que las que pueden dar en las capacitaciones” (comentario de docente en entrevista, 2020).

El enfoque con que se trabajaron los derechos humanos y su educación durante el Diplomado dista mucho de las maneras como se abordan ambos temas en la educación básica y en la formación inicial docente. Generalmente, los enfoques utilizados en la educación básica en particular (en los tres países) tienden a ser prescriptivos, normalizadores y se plantean como si se tratara de cualquier otro tópico que debe ser aprendido y luego expuesto en un examen o prueba, como si fueran temas de matemática o de ciencias. Desde estas perspectivas, poco se persuade sobre la necesidad de que las personas concreten los derechos humanos en su cotidianidad, en sus relaciones, en las creencias que tienen sobre los otros, etc., y solo así se podrán aprender y desarrollar como cualidades en nosotros.



“Cuando nos invitaron a participar, varios de nosotros nos reunimos para valorarlo. La conclusión fue que si se trataba de un proceso de formación con la OEI (organismo internacional), se podía esperar algo bueno y significativo para nosotros y nuestro trabajo con los niños en la escuela” (comentario de docente en entrevista, 2020).



“Mire, en el Diplomado se insistió mucho en que los derechos humanos son una vivencia, son convivencia sana y democrática. Que no se pueden aprender de solo oír hablar a otros sobre ellos... hay que experimentarlos” (comentario de docente en entrevista, 2020).



“Comprendí por fin que los derechos humanos no solo son un tema de los Estudios Sociales, sino una oportunidad para que tengamos paz y mejoras en las condiciones en que vive la gente más pobre” (comentario de docente en entrevista, 2020).

LECCIÓN APRENDIDA



La introducción de experiencias formativas basadas en actividad virtual representan una oportunidad significativa para que los equipos docentes practiquen los enfoques y recursos pedagógicos que promoverán la autonomía, el trabajo colaborativo y los derechos humanos. Es probable que del éxito de este proceso y de la concienciación del mismo por parte del docente deriven cambios importantes en la cultura pedagógica instalada en nuestros sistemas educativos y a la larga en las sociedades también.

“Aunque los tutores que tuvimos fueron muy buenos, si no hubiéramos tenido los apoyos de los técnicos del Ministerio, las cosas habrían sido más difíciles”

El Diplomado se planificó para ser realizado estrictamente a través de medios virtuales. De hecho, quienes realizaban la tutoría confirmaron estar evitando durante toda la experiencia el contacto más directo con los participantes; para el caso, las llamadas telefónicas u otras formas de comunicación.

Ante esta situación y la diversidad de dudas que asaltaban a los colegas docentes, los equipos técnicos asignados por los Ministerios y las Secretarías de Educación decidieron comenzar el apoyo a través de redes de WhatsApp, Facebook y hasta llamadas telefónicas. En algunos momentos, los técnicos elaboraban segundas orientaciones (además de las que los módulos y los tutores brindaban) para tratar que sus colegas docentes comprendieran de mejor manera las tareas asignadas o las formas de resolverlas. También promovieron la colaboración en redes de aprendizaje.

Este ejercicio de acercar y ampliar un poco más las maneras de comunicación y apoyo hacia los participantes permitió a muchos continuar con el proceso y no desertar.

Este dispositivo de colaboración más local y flexible mostró la necesidad de ciertos procesos de transición hacia la cultura de aprendizaje virtual. Generó indicios de que los colegas docentes pueden avanzar en el aprendizaje a través de plataformas digitales, pero necesitan una especie de andamio que les permita ciertas seguridades y comprensión de lo que se les pide. El que esta labor haya sido asumida por los equipos técnicos es una buena noticia, ya que parte de sus responsabilidades precisamente es la de brindar apoyo a sus docentes.



“Para mí fue de gran ayuda que tuviéramos el apoyo de la técnica pedagógica que nos apoya como escuela. Muchas veces no comprendía lo que me estaban pidiendo hacer y ella me explicaba y, hasta a veces, nos mandó pequeños videos en los que explicaba bien claro. Esto lo motiva a uno para seguir” (comentario en entrevista con docentes, 2020).

“A mí me gustó mucho poder ayudarles a los docentes; además, este es mi trabajo. Creo que, a pesar de que los materiales y las orientaciones estaban claras, muchos docentes no comprendían lo que estaban leyendo y preferían que se los explicara por teléfono, por videollamada o por un video en que yo les hablaba. Así comprendían más rápido” (comentario en entrevista con equipo técnico pedagógico ministerial participante, 2020).





“Como yo estaba llevando el Diplomado también, explicarles a los docentes también me servía a mí para comprender mejor las tareas o los documentos que nos daban a leer. A muchos de ellos les teníamos que apoyar desde cómo ingresar a la plataforma hasta cómo hacer las tareas. En la plataforma estaban los videos tutoriales, pero ellos preferían que les explicaríamos con nuestras propias palabras” (comentario en entrevista con equipo técnico pedagógico ministerial participante, 2020).

LECCIÓN APRENDIDA



El tránsito de una cultura de aprendizaje presencial a una con perspectiva virtual no es un proceso sencillo ni automático. En realidad, representa una verdadera revolución de las formas de pensar y actuar la educación y los derechos humanos. En ese proceso, es probable que los equipos docentes demanden espacios y relaciones de transición, acciones y dispositivos “ceranos a ellos” que les brinden apoyos y seguridades en su tránsito hacia un nuevo paradigma educativo. Esto plantea la necesidad de asumir las oportunidades de desarrollo profesional docente —especialmente las basadas en la actividad virtual— como todo un esfuerzo de transformación social que debe pensarse estratégicamente. En este esfuerzo, la alianza con las instituciones oficiales y sus equipos técnicos es clave.

El aprendizaje a través de medios virtuales demanda aprendizaje autónomo y la comprensión lectora es fundamental

Una de las constataciones realizadas por los equipos técnicos pedagógicos de los países participantes es que entre su profesorado se encuentran cantidades indeterminadas de personas a quienes no les agrada la lectura; también se identifican otros que no comprenden lo que leen y/o que no pueden seguir indicaciones.

Estas habilidades o competencias son claves para tener desempeño aceptable en un esfuerzo educativo de carácter virtual. Este modelo demanda mucho trabajo autónomo, es decir, hacer lecturas, escuchar explicaciones, orientaciones o debates a través de videos u otros recursos, etc.

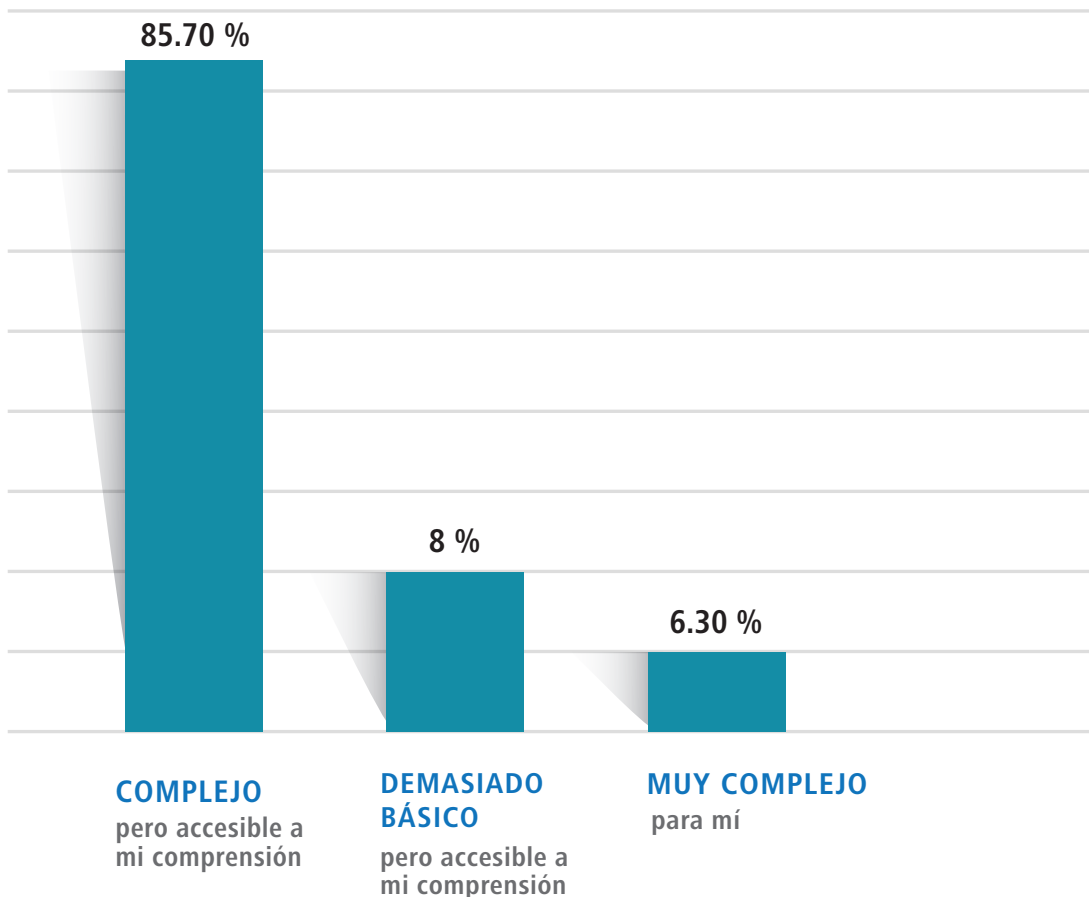


“A los docentes les gustaba más que se los explicara oralmente y así se ahorran el tiempo de lectura, decían ellos. Yo les decía que eso no estaba bien, que yo no podía ser tan exhaustiva como podía ser el documento o el material asignado” (comentario en entrevista con equipo técnico pedagógico ministerial participante, 2020).

En la encuesta en línea aplicada a los participantes en el Diplomado, se les cuestionó sobre el nivel de complejidad del contenido tratado a lo largo del mismo. Las respuestas advierten que un 85.7 % considera que el contenido y los materiales educativos dispuestos eran “complejos, pero accesibles a ellos”, mientras que un 8 % planteaba que los consideró muy elementales y poco complejos para ellos. Un 6.3 % expresó que el nivel de complejidad excedía sus posibilidades.

En la gráfica siguiente se pueden identificar los datos:

GRÁFICA 2. PERCEPCIÓN SOBRE EL NIVEL DE COMPLEJIDAD DEL CONTENIDO TRATADO EN EL DIPLOMADO



Fuente: OEI-El Salvador. Encuesta en línea aplicada a participantes en el Diplomado (2020).

Por otro lado, los participantes exponen mucha complacencia con la metodología aplicada, pero destacan en sus comentarios las actividades prácticas realizadas con sus estudiantes y en la escuela; además, plantean que la relación entre la experiencia virtual y la práctica ha sido de mucho beneficio para el aprendizaje personal y colectivo (refieren a sus estudiantes). Dicen que los videos y la mayor parte de documentos colocados en la plataforma han sido muy ilustrativos y orientadores.

Entre los aspectos que la metodología del Diplomado podría mejorar, señalan:



“La cantidad de los textos a leer, porque la mayoría de docentes trabajan en doble jornada o en otras actividades, por lo que se dificultaba mucho el tiempo de estar en línea leyendo” (comentario de docentes en encuesta en línea, 2020).



“Los trabajos grupales tuvieron dificultades, especialmente, cuando en el grupo habíamos gente de otros países. Creo que esto debe mejorar y también debe provocarse mayor interactividad en los foros, no solo preguntas y respuestas” (comentario de docentes en encuesta en línea, 2020).



“El material de lectura sería bueno poderlo tener en papel impreso, porque no siempre se accede al curso si no hay Internet por diversas causas” (comentario de docentes en encuesta en línea, 2020).



La formación virtual demanda una serie de competencias en despliegue y una de ellas es la comprensión lectora. Esta competencia es determinante en el intento de desarrollo autónomo del sujeto. Si los participantes en un proceso formativo no la han desarrollado suficientemente, se vuelve central que el programa asuma esto como parte de su realidad y genere los dispositivos y las experiencias para permitir, por una parte, el desarrollo de los aspectos en los cuales se enfoca la formación; pero, además, el incremento de la competencia que se ha encontrado debilitada en los participantes. Un programa presencial o virtual sin esta competencia en un desarrollo mínimo no puede aspirar al desarrollo de la actividad autónoma y colaborativa promovida por la educación en derechos humanos.

El fenómeno de la deserción de procesos formativos virtuales deriva de varios factores, no solo del diseño y la ejecución metodológica

Una de las principales preocupaciones que la Coordinación del Proyecto Regional mantuvo a lo largo del proceso fue la alta tasa de deserción observada en el Diplomado (entre el 50 y el 60 %, aproximadamente). Este fenómeno, que en apariencia puede atribuirse a factores ligados al diseño formativo virtual, en realidad está multideterminado y existe evidencia empírica que puede respaldarlo.

En experiencias investigativas desarrolladas en Costa Rica con educación virtual, Soto, Briseño y Gómez (2015) encontraron varios factores ligados a la deserción de participantes:

TABLA 14. FACTORES QUE POTENCIAN LA DESERCIÓN DE PROGRAMAS DE FORMACIÓN VIRTUAL

FACTORES	BREVE EXPLICACIÓN
La calidad de Internet que se posea	Si esta es muy baja, si no es funcional para el tipo de recursos que se utilizan y se estudian en la plataforma, se aumenta la probabilidad de deserción.

FACTORES	BREVE EXPLICACIÓN
Los contenidos de los cursos	Cuando estos no logran responder a las expectativas de los participantes o estos no logran ver lo significativo en los que le ofrecen.
La comunicación con las personas que facilitan el proceso formativo	En este caso, la comunicación no es sincrónica, ni cara a cara presencial; por tanto, se vuelve determinante para la cultura de los participantes y pone en riesgo su permanencia en los programas de formación.
El material de inducción a la plataforma y a la dinámica virtual	Si los materiales utilizados actualmente no cumplen las expectativas de los participantes y no les ayudan a adaptarse al entorno de los cursos, pueden provocar que estos se sientan desorientados y abandonen el proceso.

Fuente: Soto, Briseño y Gómez (2015).

Mientras tanto, Rivera (2011) plantea que “encontrar maneras de disminuir las bajas en los cursos y programas a distancia es crítico tanto desde el punto de vista económico como del de calidad”. Este autor expresa que si las tasas de deserción son altas, la percepción es que la institución o el programa en desarrollo tiene un problema de calidad. Al parecer, el autor parte de la consideración de que la calidad “atrae”, retiene y, por tanto, no puede pensarse en la calidad de los materiales y de la plataforma en ausencia de lo que piensen, valoren o desempeñen los participantes.

A partir de la consideración anterior, en un programa de formación virtual, debe encontrarse articulación o coherencia entre calidad pedagógica y calidad tecnológica; así, es importante el diseño de la plataforma, la orientación y el contenido pedagógico que se exponga en ella; también la interactividad y la promoción de ambientes virtuales de aprendizaje.

A diferencia de lo anterior, Díaz (2002, citado por García, 2012, pág. 13) plantea que “son muchos los factores incontrolables e influyentes en las decisiones de abandonar los cursos, y que una elevada tasa de deserción no indica necesariamente un fracaso académico”.

Por su parte, Londoño (2013) asegura que se originan tensiones por estudiar y trabajar al mismo tiempo, y coloca el ejemplo de la Universidad de los Andes (2014), donde el factor económico —necesidad de trabajar— parece ser el principal responsable de la deserción.

Ante los comentarios y hallazgos en los estudios citados, y ante el reconocimiento de la multiplicidad de fenómenos que conspiran directa o indirectamente con estos procesos, se puede decir con alguna certeza lo siguiente:

1. Existe un factor motivacional determinado por la condición propia del docente en la región, es decir, no hay muchos incentivos para la formación y el desarrollo profesional.
2. La formación virtual para personas adultas claramente ha venido para quedarse, pero hace falta promover procesos de transición que correspondan con lo que se les pide a ellos mismos hacer con sus estudiantes. Cuando vean lo virtuoso del trabajo de esta manera, gradualmente transformarán sus viejas prácticas formativas.
3. Existe un problema de inequidad social y de los sistemas educativos que no puede resolver un proceso de formación virtual, por interesante y versátil que sea. Es claro que un importante número de personas y hogares no tienen acceso a los recursos y servicios informáticos, y ello los pone en franca desventaja.
4. Como antes se ha planteado, una cosa es poseer los recursos y el servicio de Internet, y otro es tener las competencias para usarlos de manera productiva y de aprendizaje; además, utilizarlos tampoco garantiza que la persona tenga cultura de aprendizaje por medios virtuales. Esta última condición se vuelve compleja, puesto que solo el tránsito por la experiencia y la reflexión sobre el nuevo enfoque de trabajo docente —más autónomo y pródigo de autonomías en sus estudiantes— puede favorecer el tránsito gradual y efectivo a una nueva cultura.

LECCIÓN APRENDIDA



La deserción de los procesos formativos depende de una serie de factores que pueden ser internos o externos al programa promovido; sin embargo, es determinante convertirla en un tema de reflexión colectiva e intentar ajustes metodológicos y administrativo-académicos que favorezcan estratégicamente la permanencia de los participantes. Debe tomarse en cuenta que algunos de los factores influyentes en la permanencia de los participantes en la formación son de carácter estructural, que derivan de la histórica exclusión social en los países de la región.



7

RECOMENDACIONES

1. REDUCCIÓN DEL TIEMPO DE DURACIÓN DEL DIPLOMADO

Esta recomendación derivó de los docentes entrevistados y los encuestados. Ellos consideran que la acción formativa puede delimitarse un poco más y tener una duración entre los tres y los cuatro meses. Esta medida podría, según la entrevista a docentes, aumentar las probabilidades de retención de participantes hasta el final de la acción formativa.

2. REORIENTAR EL DIPLOMADO EN FUNCIÓN DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN LAS DISTINTAS ASIGNATURAS

Recomiendan que el Diplomado se desarrolle apoyando al docente sobre cómo educar en los derechos humanos de forma transversal en las distintas asignaturas que se trabajan en educación básica (grados del 1 al 9).

3. ORIENTAR EL CONTENIDO DEL DIPLOMADO HACIA UNA PERSPECTIVA MÁS DOCENTE

Recomiendan el desarrollo del Diplomado en una lógica que atiende los conceptos y enfoques generales de los derechos humanos y luego se concentra en la gestión democrática de la escuela y el aula. En esta reorientación —que debería venir de una revisión y un análisis al planteamiento curricular del Diplomado—, se recomienda también analizar los tiempos asignados a los contenidos, dado que, según los equipos técnicos entrevistados y los tutores, existen algunas temáticas que bien podrían demandar una ampliación y otras una reducción de horas.

4. EVALUAR EL MATERIAL DE APOYO QUE SE TRABAJÓ PARA LOS DOCENTES

Esta recomendación implica una revisión crítica a los documentos y variados recursos que se generaron en la experiencia. La intención es tratar de determinar cómo les funcionaron a los docentes, en particular, considerando las debilidades de comprensión lectora que se señalaron en las entrevistas a docentes y técnicos.

5. ANALIZAR LA COHERENCIA INTERNA DE LA PROPUESTA CURRICULAR DEL DIPLOMADO

La recomendación implica realizar un análisis técnico curricular que permita dar cuenta de si el perfil de competencias efectivamente se puede lograr a través de los determinados contenidos, las sugerencias metodológicas y de evaluación asumidas en las dos ediciones del Diplomado. Es probable que esto lleve a delimitar de mejor manera los alcances del programa o a realizar los ajustes de contenido y de estrategias que correspondan.

6. APROVECHAR LA PLATAFORMA VIRTUAL USADA POR EL DIPLOMADO —CON LAS MODIFICACIONES QUE DERIVEN DE LAS REVISIONES Y ANÁLISIS— PARA CONTINUAR EL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

Se recomienda la utilización de un recurso que, con algunas modificaciones y ajustes, puede aprovecharse en actividades de fortalecimiento docente en áreas como los derechos humanos u otras de interés oficial. Los Ministerios o las Secretarías de Educación podrían —a través de las unidades especializadas— ser la instancia llamada a aprovechar este recurso.

7. PROMOVER LAS REDES DE DOCENTES EN FAVOR DE LA EDUCACIÓN EN LOS DERECHOS HUMANOS

Implica que desde la OEI, las Secretarías y los Ministerios de Educación u otros organismos dedicados a los temas de educación y cultura se pueda dinamizar una red regional de docentes de los tres países, con el objetivo de mantener el debate, la experimentación y la expresión de opiniones y conocimiento sobre la educación en derechos humanos y la vigencia ciudadana de los mismos. Implica hacer esfuerzos que permitan continuar favoreciendo la relación y la colaboración entre docentes de los tres países.

8. REVISAR CRÍTICAMENTE EL SISTEMA DE EVALUACIÓN APLICADO EN EL DIPLOMADO

Se trata de analizar críticamente si el sistema de evaluación y la manera como se reportan los resultados corresponden con el enfoque basado en competencias. Como se sabe, en este enfoque de formación se destacan los saberes hacer en contexto (en el mismo que deseamos transformar) y, por lo tanto, los desempeños o las actuaciones deben describirse y sugerir un nivel de dominio de la competencia.



- Alas, W., Linares M. y Ramos C. (2019).** Documento técnico base de propuesta de política pública: Prevención de la violencia en el entorno educativo. FUNDAUNGO, FLACSO Programa El Salvador, UCA y UDB. <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:HnsZa6EMdO0J:https://www.fundaungo.org.sv/asset/documents/948+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=sv&client=firefox-b-d>
- Asamblea General de las Naciones Unidas (ONU).** (2011). Declaración de las Naciones Unidas sobre educación y formación en materia de derechos humanos. <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N11/467/07/PDF/N1146707.pdf?OpenElement>
- Barillas A. (2013).** **Desafíos de la educación inclusiva en El Salvador.** OEI. https://www.academia.edu/9378061/Desaf%C3%ADos_de_la_educaci%C3%B3n_inclusiva_en_El_Salvador
- Fuentes, D. (2020, 17 de abril).** Guatemala o el dilema de educar a distancia con un pobre acceso a Internet en las casas. RFI. <http://www.rfi.fr/es/am%C3%A9ricas/20200417-guatemala-o-el-dilema-de-educar-a-distancia-con-un-pobre-acceso-a-internet-en-las-casas>
- García, C. (2012).** Estudio del índice y factores que contribuyen a la deserción de los participantes en los cursos virtuales ofrecidos por el Departamento de Educación Continua de la Sociedad Colombiana de Anestesiología y Reanimación (S.C.A.R.E.) durante el año 2011 y presentación de un modelo basado en la andragogía para el control de los mismos (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Colombia. <http://www.bdigital.unal.edu.co/10745/1/ceciliagarciatorres.2012.pdf>
- Instituto Interamericano de Derechos Humanos (IIDH).** (2013). El Derecho a la Educación en Derechos Humanos en las Américas. 2000-2013. <https://www.iidh.ed.cr/IIDH/media/1517/informe-interamericano-el-derecho-a-la-edh-2013.pdf>
- IIDH. (1999).** **Manual de educación en derechos humanos.** <https://www.iidh.ed.cr/IIDH/media/1921/manual-educacion-en-ddhh-niveles-1-y-2-1999.pdf>
- Joma, S. (2020, 16 de enero).** Educación planea elevar la cantidad de escuelas con Internet. Elsalvador.com. <https://www.elsalvador.com/eldiariodehoy/educacion-planea-elevar-la-cantidad-de-escuelas-con-internet/677587/2020/>
- Londoño, L. (2013).** Factores de riesgo presentes en la deserción estudiantil en la Corporación Universitaria Lasallista. Revista Virtual Universidad Católica del Norte, 38, 183-194. <https://www.redalyc.org/pdf/1942/194225730014.pdf>
- Murillo Torrecilla, F. y Román Carrasco, M. (2013).** Docentes de educación primaria en América Latina con más de una actividad laboral. Situación e implicaciones. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 18(58), 893-924. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14027703010>

- Organización de Estados Iberoamericanos (OEI).** (2017). Diagnóstico regional sobre enseñanza de los derechos humanos en tres países de Centroamérica.
- OEI-El Salvador (2019).** Informe trimestral de Coordinación del Proyecto Regional en Derechos Humanos para Educadores. Abril-junio.
- OEI-El Salvador (2018).** Informe trimestral de Coordinación del Proyecto Regional de Educación en Derechos Humanos para Educadores. Julio-septiembre.
- OEI-El Salvador (2017).** Plan de trabajo del Proyecto Regional de Educación en Derechos Humanos para Educadores.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD).** (2018). Informe sobre Desarrollo Humano El Salvador 2018. ¡SOY JOVEN! ¿Y ahora qué? https://www.undp.org/content/dam/el_salvador/docs/IDHES%202018%20WEB.pdf
- Rivera, D. (2011).** Factores que inciden en la retención o deserción del estudiante a distancia (Tesis doctoral). Nova Southeastern University. <http://ponce.inter.edu/cai/tesis/derivera/index.pdf>
- Soto Rojas, A., Briseño Sepúlveda, M. y Gómez Zermeño, M. (2015).** Factores de deserción de cursos virtuales para formación docente en Costa Rica. Revista Q, 10(19), 1-22. https://revistas.upb.edu.co/index.php/revista_Q/article/viewFile/7706/7028
- Tobón, S. (2008).** La formación basada en competencias en la educación superior: el enfoque complejo. https://www.researchgate.net/publication/329440312_La_formacion_basada_en_competencias_en_la_educacion_superior_el_enfoque_complejo
- Vaillant, D. y Rossel, C. (Eds.). (2006).** Maestros de escuelas básicas en América Latina: hacia una radiografía de la profesión. PREAL. https://www.researchgate.net/publication/44838875_Maestros_de_escuelas_basicas_en_America_Latina_hacia_una_radiografia_de_la_profesion

