



Enseñanza de los Derechos Humanos
con un enfoque en su Garantía Integral:

Un estudio para disminuir las violencias en Colombia a través de la educación científica

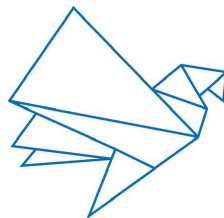
Autor: Victor Javier Meléndez Guevara



*Enseñanza de los Derechos Humanos
con un enfoque en su Garantía Integral:*

***Un estudio para disminuir las violencias en
Colombia a través de la educación científica***

Victor Javier Meléndez Guevara



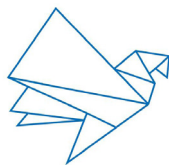
EDITORIAL
UNIAUTÓNOMA
Desplegamos Historias

Catalogación de la publicación — Biblioteca Nacional de Colombia
Enseñanza de los Derechos Humanos con un enfoque en su Garantía Integral: Un estudio para disminuir las violencias en Colombia a través de la educación científica. Víctor Javier Meléndez Guevara. [Tesis de Doctorado. Universidad Benito Juárez G.] Edición Digital. Popayán: Sello Editorial Uniautónoma del Cauca, 2025

Páginas: 184. (Investigación)
ISBN: Digital 978-628-7691-67-4

Investigación en Ciencias Sociales
Meléndez Guevara, Víctor Javier (2024)

© Corporación Universitaria Autónoma del Cauca, 2025
© Víctor Javier Meléndez Guevara. 2024. (Autor)
ISBN Digital: 978-628-7691-67-4
ISBN Impreso: N/A
Primera edición en español
Sello Editorial Uniautónoma del Cauca, 2025



EDITORIAL
UNIAUTÓNOMA
Desplegamos Historias

Diagramación: Luisa Paola Meléndez Ordoñez
Corrección de estilo: Javier Andrés Meléndez Ordóñez
Diseño de carátula: Yesid Alexis Romero Cadena
Sello Editorial Uniautónoma del Cauca
Serie: Investigaciones
Editor General de Publicaciones: Ramsés López Santamaría
Calle 5 No. 3-85
Popayán, Colombia
Teléfono: PBX: 8213000 - Fax: 8214000
<https://www.uniautonomia.edu.co/>

Info copia: 1 copia disponible en la Biblioteca Nacional de Colombia Existencias

Biblioteca Nacional de Colombia Copia Material Localización

1 libro Electrónico Biblioteca Nacional

Reservados todos los derechos. No se permite reproducir, almacenar en sistemas de recuperación de información, ni transmitir alguna parte de esta publicación, cualquiera que sea el medio empleado: electrónico, mecánico, fotocopia, etc., sin permiso previo de los titulares de los derechos de la propiedad intelectual.





El Autor

Víctor Javier Meléndez Guevara es Doctor en Educación (2025), Magíster en Gestión de Organizaciones y Abogado Especialista en Derecho Público. Profesor universitario de derecho público desde 1996, ha trabajado en instituciones públicas y privadas de Colombia, combinando la academia con una destacada trayectoria en la promoción y defensa de los derechos humanos.

Entre 1993 y 2013, se desempeñó como servidor público en la Defensoría Regional del Pueblo, donde lideró iniciativas para mitigar los efectos del conflicto armado sin carácter internacional (CANI) en el Departamento del Cauca. Su labor incluyó la promoción de la convivencia pacífica, el fortalecimiento de la participación ciudadana y la mediación en conflictos interétnicos y multiculturales.

Su producción académica ha estado orientada hacia la transformación social a través de la educación en derechos humanos, con énfasis en comunidades indígenas y en la enseñanza en educación superior. Su investigación más reciente introduce el concepto la bio-administración educativa, un enfoque innovador que propone fortalecer la cultura de paz en Colombia mediante la enseñanza de los derechos humanos desde una perspectiva de garantía integral.

Resumen

Colombia es escenario de violencias, a pesar de que sus habitantes disponen de un complejo entramado de leyes, políticas públicas, acuerdos de paz y normas constitucionales permanentes y transitorias en favor de la convivencia pacífica. Este estudio considera la posibilidad de dinamizar y potenciar la eficacia de esas normas a través de la enseñanza científica de los derechos humanos con un enfoque en su garantía integral, con el fin de reducir las violencias en Colombia. La metodología es de carácter mixto: incluye la aplicación de una encuesta al cuerpo profesoral de la Corporación Universitaria Autónoma del Cauca, en sus programas de pregrado, y la evaluación, entre otros, del componente educativo de la Estrategia Nacional para la Garantía de los Derechos Humanos 2014-2034, en cuyo texto y documentos complementarios, nacionales e internacionales, no está explícito cómo y qué debemos enseñar para contribuir a la garantía de los derechos humanos. Algunos de los aportes del presente trabajo académico son: La formulación de los pilares de la enseñanza, con base en los pilares del conocimiento de Delors (1996); la descripción e integración de varios modelos, para conformar un modelo de enseñanza científica de los derechos humanos, con un enfoque en su garantía integral; la definición ontológica perfecta de garantía integral de los derechos humanos, acompañada de la lista de las 13 actividades que, de acuerdo con la investigación, conforman la garantía integral de los derechos humanos.

Palabras clave: Enseñanza Científica; evaluación educativa; empresa y derechos humanos; garantía integral.

Abstract

Colombia remains a theater of violence, despite its inhabitants having access to a complex framework of laws, public policies, peace agreements, and both permanent and transitory constitutional norms promoting peaceful coexistence. This study explores the potential of enhancing the effectiveness of these norms through the scientific education of human rights, emphasizing their comprehensive guarantee, aiming to mitigate the prevailing violence in Colombia. The research employs a mixed-method approach: it incorporates a survey administered to the faculty of the Autonomous University Corporation of Cauca in their undergraduate programs, and evaluates, among other aspects, the educational component of the National Strategy for the Guarantee of Human Rights 2014-2034. Notably, within this strategy's text and its complementary national and international documents, there lacks explicit guidance on what and how to teach to further the protection of human rights. Key contributions of this academic work include: the formulation of teaching pillars based on Delors' (1996) knowledge pillars; the description and integration of multiple models to shape a scientific teaching model of human rights, focusing on their comprehensive guarantee; and the precise ontological definition of the comprehensive guarantee of human rights, complemented by a list of the 13 activities that, according to the research, constitute this comprehensive guarantee.

Keywords: Scientific teaching; educational evaluation; companies and human rights; comprehensive guarantee.

Agradecimientos

El autor agradece al maestro Bruno Mantilla Pinto, fundador de la Corporación Universitaria Autónoma del Cauca, por su inspirador ejemplo de vida y a la Asamblea de Fundadores de la Uniautónoma del Cauca por su confianza y apoyo; al Primer Defensor del Pueblo de Colombia, Jaime Córdoba Triviño, quien lo introdujo en 1995 en la ruta de los estudios de posgrado; a las Organizaciones Sociales y de Derechos Humanos del Cauca y de la Región Sur Occidental de Colombia: Red por la Vida y los Derechos Humanos del Cauca, Red de Derechos Humanos del Sur Occidente y Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), por brindarle la oportunidad de apoyar su compromiso con los derechos humanos en la Región; a la Escuela Superior de Administración Pública (ESAP) por permitirle mostrar los derechos humanos a sus exigentes estudiantes; al proyecto Formador de Formadores de la Defensoría del Pueblo, por sus contribuciones a su cualificación como docente en derechos humanos; a Save de Children International (SCI), por permitirle ejercer como su Oficial de Educación y Gestor Territorial en el Departamento del Cauca; a Luis Guillermo Céspedes Solano (como Secretario de Educación del Municipio de Popayán) por la oportunidad de participar en el Programa de Educación para el Ejercicio de los Derechos Humanos (EduDerechos) del Ministerio de Educación Nacional (MEN); a la Fundación Social Valle de Pubenza por incluirlo en la Movilización por los derechos humanos en el Departamento del Cauca; a la Universidad Externado de Colombia y a la Universidad del Cauca por aportar a su formación como especialista en Derecho Público; a la Facultad de Educación de la Universidad de los Andes por sus inspiradores cursos; a la Universitas Miguel Hernández de España por sus aprendizajes en el Primer Congreso Anual de Estudiantes de Doctorado; a la Universidad Autónoma de Occidente por su formación en el Plan

Padrino del Ministerio de Educación Nacional (MEN) durante la pandemia; al Instituto de Derechos Humanos Gregorio Peces Barba y a la Universidad Carlos III de Madrid por permitirle conocer nuevos enfoques postpandemia sobre derechos humanos; al Proyecto Red de Promotores de Derechos Humanos y al Plan Nacional de Entrenamiento para Defensores Públicos de la Defensoría del Pueblo y la Agencia de los EE. UU. para el Desarrollo Internacional (USAID) por contribuir a su formación como docente; al ex Procurador ante la Corte Suprema de Justicia y académico Jaime Mejía Ossman, a la Profesora PhD. María de los Ángeles Calvo Echeverry y al PhD. Nilton Otiniano Velarde por revisar el instrumento de recolección de datos de esta investigación; a sus compañeros del Grupo Musical Quinteto Payanés; a sus colegas docentes y estudiantes desde 1996; a la Biblioteca Departamental Carlos Castro Saavedra de Medellín y a la Biblioteca de la Uniautónoma del Cauca; a la Universidad Benito Juárez García, a todos sus tutores en el Doctorado en Educación y de manera especial al PhD. Luis Alfonso Barrueco Gallardo, asesor de Tesis; a los docentes de pregrado en la Uniautónoma del Cauca que completaron la encuesta de su investigación doctoral y al Ingeniero William Mauricio Acosta; a la Dirección de Planeación y Evaluación de la Uniautónoma del Cauca; a su director de Tesis PhD. Ramsés López Santamaría. El autor también reconoce, con gratitud, a quienes no se mencionan, pero contribuyeron de alguna manera a esta investigación, y expresa un profundo agradecimiento a su esposa Blanca Estela y a sus hijos Javier Andrés y Luisa Paola por su constante apoyo y colaboración en este proyecto.

Dedicatorias

El autor dedica este trabajo:

- A su abuelo César Guevara (q.e.p.d.), quien le enseñó a amar las letras y a comprender el significado de las palabras durante su infancia.

- A sus padres Pedro Pablo y Ana Luisa (q.e.p.d.), que le transmitieron el valor de la educación como la mejor herencia, y la importancia de la dedicación y la honradez en todas sus tareas.

- A sus profesores en la Facultad de Derecho, en la Especialización en Derecho Público y en la Maestría en Gestión de Organizaciones; en especial a los Doctores: Ernesto Saa Velasco (q.e.p.d.), Samuel Ernesto Constaín González (q.e.p.d.), Ciro Javier Paredes Cajiao, Francisco José Herrera Jaramillo (q.e.p.d.) y Alfonso Osorio Russi. De ellos aprendió la trascendencia de la integridad académica y la relevancia de enseñar con ejemplo y coherencia para fomentar confianza en la formación profesional.

- A sus estudiantes desde 1996: inicialmente en la Universidad Santiago de Cali (USACA), luego en la Universidad Cooperativa de Colombia (UCC), en la Escuela Superior de Administración Pública (ESAP) y, desde el segundo periodo académico del año 2016, en la Corporación Universitaria Autónoma del Cauca. Con ellos, puso en práctica y cosechó los beneficios de una relación educativa centrada en el respeto a la dignidad humana y el compromiso con el progreso de la sociedad.

- Y, con una gratitud que desafía el paso del tiempo y un reconocimiento lleno de amor, dedica especialmente este esfuerzo académico a su esposa Blanca Estela y a sus hijos Javier Andrés y Luisa Paola Meléndez Ordóñez. Ellos le ofrecieron, durante todo su proceso de formación doctoral y en todas las etapas de su vida, su amor y apoyo incondicional.

Índice general

Introducción	i
Capítulo 1: Proyección de la investigación	24
Línea y Sublínea de Investigación.....	24
Planteamiento del problema.....	24
Pregunta de Investigación.....	26
Hipótesis.....	26
Justificación.....	26
Profundidad del Estudio.....	27
Objetivo General.....	27
Objetivos Específicos.....	27
Alcances y Limitaciones.....	28
Capítulo 2: Fundamentos teóricos referenciales	30
Estado del Arte.....	30
Primer Estudio.....	30
Segundo Estudio.....	31
Tercer Estudio.....	32
Cuarto Estudio.....	32
Quinto Estudio.....	33
Marco Teórico.....	34
Un Modelo Epistemológico.....	35
Los pilares del conocimiento.....	35
Los pilares de la enseñanza.....	35
Un Modelo de Educación en Derechos Humanos.....	37
El modelo del Instituto Danés de Educación en Derechos Humanos.....	37
Un Modelo de Institución de Educación Superior Comprometida con los Derechos Humanos.....	39
La Universidad de Gante (Bélgica).....	39
Un Modelo de Enseñanza Científica.....	40
Aplicación de la ciencia del aprendizaje a la enseñanza universitaria siguiendo a Ambrose et al., 2017.....	40
Un Modelo de Taxonomía.....	44
La Taxonomía de L. D. Fink (2013).....	44
Un Modelo de Evaluación.....	46
La evaluación auténtica de Wiggins (1990).....	46

El Perfil de Egreso	47
Un Modelo de Estudiante	48
Modelo derivado de los modelos precedentes	48
Un Modelo de Garantía Integral de los Derechos Humanos	49
Modelo construido por el investigador con base en la Declaración Universal de los Derechos Humanos	49
La noción de Garantía en la Estrategia Nacional para la Garantía de los Derechos Humanos [Esnagar] (2014-2034)	50
La noción de garantía en el decreto 1081 de 2015 (Único Reglamentario del Sector Presidencia de la República)	51
La noción de Garantía en el Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos (PLANEDH) 2021-2034	51
La noción de Garantía en la Declaración Francesa de los Derechos del Hombre y el Ciudadano	52
La noción de garantía en el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos [PIDCP] (ONU, 1966)	52
La noción de Garantía en la Encíclica Sollicitudo Rei Socialis	53
La noción de Garantía en Luigi Ferrajoli	53
La ausencia de una definición de Garantía Integral de los Derechos Humanos en otras fuentes generales y especializadas	54
La necesidad de construir una definición de Garantía Integral de los Derechos humanos	55
Las 13 acciones mencionadas en la DUDH que pueden configurar una garantía integral básica de los derechos humanos	57
Una definición de garantía integral de los derechos humanos	59
Marco normativo e institucional	59
La Educación y la Garantía de los Derechos Humanos en el Ámbito Internacional	60
Ámbito Universal	60
Ámbito Regional	61
La Educación y la Garantía de los Derechos Humanos en el Ámbito Nacional	62
Ámbito Nacional Constitución Política de Colombia de 1991	62
La Cátedra de Paz	64
La Defensoría del Pueblo	64
La Autonomía Universitaria	65
La Estrategia Nacional para la Garantía de los Derechos Humanos [Esnagar] (2014-2034)	66

Los objetivos de la Esnagar 2014-2034.....	66
Contenido de la Esnagar 2014-2034, Responsables y Productos Adicionales.....	67
El Componente Cultura y Educación en Derechos Humanos y Paz en la Esnagar (2014 - 2034).....	67
Lineamientos, Estrategias y Líneas de Acción en el Componente de Cultura y Educación relacionados de manera directa con las IIES	69
El Modelo Educativo Propio (MEP) de la Corporación Universitaria Autónoma del Cauca	69
Marco histórico	72
La Universidad en Colombia y los Derechos Humanos.....	72
El Pasado, Presente y Futuro de los Derechos Humanos	73
El Pasado de los Derechos Humanos	73
El Presente de los Derechos Humanos	74
El Futuro de los Derechos Humanos	75
Marco conceptual	77
La Educación.....	77
La Educación Científica.....	77
El valor y el poder de la educación	78
El acto educativo como parte de la experiencia educativa	78
La conexión entre Educación y Derechos Humanos en la DUDH (1948)	79
Los Niveles de Cualificación (Perspectiva Nacional e Internacional) y la enseñanza de los Derechos Humanos	79
Multiculturalismo y Derechos humanos.....	80
Las Violencias	81
Las violencias en la doctrina	81
Las Violencias en la Jurisprudencia de la Corte Constitucional y de la Corte Interamericana de Derechos Humanos [Corte IDH o CORIDH]	83
El Conflicto Armado	85
El Terrorismo	86
El Genocidio	86
Las violencias en la experiencia del autor como Defensor Regional del Pueblo	86
Violencias, Intervención y Prevención	87
Operacionalización de Variables	87

Capítulo 3: Resultados	89
Matriz de Congruencia.....	89
El Paradigma que sigue la Investigación.....	90
Diseño Metodológico.....	91
Metodología para el análisis de los datos.....	91
Método Racional de Análisis.....	92
Procedimientos de Instrumentación.....	92
Resultados.....	92
Análisis de los resultados.....	111
Capítulo 4: Propuesta de transformación	125
Conclusiones.....	128
Conclusiones Generales del Estudio.....	128
Conclusiones Personales del Investigador.....	130
Recomendaciones.....	132
Referencias.....	134
Otras fuentes consultadas.....	143
Anexos.....	145

Índice de gráficas

Ilustración 1. Distribución etaria de los respondientes.....	93
Ilustración 2. Distribución por género de los respondientes.....	93
Ilustración 3. Carga académica relacionada por los profesores.....	94
Ilustración 4. Relación cursos a cargo de los respondientes y los DD. HH.....	94
Ilustración 5. Participación de los Programas en la Encuesta.....	95
Ilustración 6. Relación programa académico y derechos humanos.....	95
Ilustración 7. Las tecnologías de la educación y su papel en los pregrados de la Uniautónoma del Cauca.....	96
Ilustración 8. El uso de instrumentos tecnológicos en la actividad docente en la Uniautónoma del Cauca.....	96
Ilustración 9. Los instrumentos tecnológicos más utilizados en la actividad docente en la Uniautónoma del Cauca.....	97
Ilustración 10. Distribución de los puntos de interés de los respondientes en relación con nuevos grupos de estudiantes.....	97
Ilustración 11. Uso en la práctica docente de taxonomías del aprendizaje.....	98
Ilustración 12. Actividades que los docentes encuestados promueven en sus estudiantes.....	98
Ilustración 13. Reconocimiento elementos de la enseñanza científica.....	99
Ilustración 14. Conocimiento sobre la existencia de la Estrategia Nacional para la Garantía de los Derechos Humanos en Colombia.....	99
Ilustración 15. Reacciones ante la pregunta de control para determinar el conocimiento real sobre Estrategia Nacional de Garantía.....	100
Ilustración 16. Las dos visiones más representativas sobre qué son los DD. HH. en el grupo de docentes que respondieron la encuesta.....	100
Ilustración 17. La experiencia docente en la Uniautónoma del Cauca y las formas de enseñar los derechos humanos.....	101
Ilustración 18. Uso de estrategias educativas en la actividad docente.....	101
Ilustración 19. Quién debe enseñar derechos humanos según los profesores que respondieron la encuesta.....	102
Ilustración 20. Calidades habilitantes para ejercer la docencia de los derechos humanos.....	102
Ilustración 21. La referencia a los derechos humanos en la actividad docente de la Uniautónoma del Cauca.....	103

Ilustración 22. La principal motivación para ejercer la docencia de los derechos humanos: el compromiso social.	103
Ilustración 23. Con qué propósito se enseñan los derechos humanos en la Uniautónoma del Cauca	104
Ilustración 24. Calificación profesoral del proceso de enseñanza en la Uniautónoma del Cauca	104
Ilustración 25. Bases para el diseño de resultados de aprendizaje en la Uniautónoma del Cauca	105
Ilustración 26. Parámetros para el diseño de resultados de aprendizaje en la Uniautónoma del Cauca.....	105
Ilustración 27. Formas de visibilización de resultados de aprendizaje en la Uniautónoma del Cauca.....	106
Ilustración 28. Preferencias para evaluación de aprendizajes.....	106
Ilustración 29. Ejercicio del poder de evaluar en la Uniautónoma del Cauca	107
Ilustración 30. Con quién se comparte la responsabilidad y el poder de evaluar en la Uniautónoma del Cauca.....	107
Ilustración 31. Sobre la atención homogénea de la garantía de los derechos humanos	108
Ilustración 32. Uso del enfoque de la enseñanza en la garantía de los derechos humanos	108
Ilustración 33. Pilares de la educación y garantía integral de los derechos humanos	109
Ilustración 34. Reducción de las violencias basada en una enseñanza de los derechos humanos enfocada en su garantía integral	109
Ilustración 35. Interés en los resultados de esta investigación.....	110
Ilustración 36. Participación en la Encuesta	179
Ilustración 37. Programas participantes en la investigación	179

Índice de tablas

Tabla 1. Peticiones por violaciones a los derechos humanos radicadas ante la CIDH en el periodo 2014 - 2021	25
Tabla 2. Los Principios de la Enseñanza	36
Tabla 3. Acciones para la enseñanza de los derechos humanos en el Instituto Danés para los Derechos Humanos	38
Tabla 4. Acciones para la garantía integral de los derechos humanos en la DUDH (1948)	58
Tabla 5. Operacionalización de variables	88
Tabla 6. Matriz de Congruencia	90
Tabla 7. Comparación de los niveles de cualificación en Colombia y en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)	158
Tabla 8. Procedimientos de instrumentación utilizados en la investigación.....	161
Tabla 9. Distribución de los contenidos para la enseñanza de los derechos humanos con un enfoque en su garantía integral en los distintos niveles de cualificación y de educación formal	162
Tabla 10. Niveles de profundidad en las investigaciones	163
Tabla 11. Las 6 dimensiones en la taxonomía de L. D. Fink.....	164
Tabla 12. Lineamientos, estrategias y líneas de acción en el componente de cultura y educación en derechos humanos de la Estrategia Nacional 2014-2034.....	165
Tabla 13. Comparación entre la evaluación auténtica y la evaluación tradicional	168
Tabla 14. Integración de los principios de Ambrose et al., 2017, la taxonomía de Fink, 2013 y la evaluación auténtica de Wiggins, 1990	169
Tabla 15. Programas de pregrado en la Uniautónoma del Cauca y sus códigos en el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES).....	170
Tabla 16. Cursos de pregrado en los cuales se abordan los derechos humanos en la Uniautónoma del Cauca	171
Tabla 17. Las Edades Históricas y la Evolución del Concepto de los Derechos Humanos	174
Tabla 18. Aplicación de patrones de búsqueda y resultados	175

Lista de Anexos

Anexo A. Formulario de la Encuesta.....	147
Anexo B. Comparación de los niveles de cualificación en Colombia y en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).....	157
Anexo C. Procedimientos de instrumentación utilizados en la investigación.....	161
Anexo D. Propuesta de distribución de contenidos para la Enseñanza de la Garantía de los Derechos Humanos en los diferentes Niveles de Cualificación	162
Anexo E. Niveles de profundidad en las investigaciones	163
Anexo F. Las 6 dimensiones en la taxonomía de L. D. Fink.....	164
Anexo G. Lineamientos, estrategias y líneas de acción en el componente de cultura y educación en derechos humanos de la Estrategia Nacional 2014-2034	165
Anexo H. Comparación entre la evaluación auténtica y la evaluación tradicional	168
Anexo I. Integración de los principios de Ambrose et al., 2017, la taxonomía de Fink, 2013 y la evaluación auténtica de Wiggins, 1990	169
Anexo J. Los Programas de Pregrado en la Uniautónoma del Cauca.....	170
Anexo K. Los cursos relacionados con los derechos humanos en los programas de pregrado de la Uniautónoma del Cauca.....	171
Anexo L. Las Edades Históricas y la Evolución del Concepto de los Derechos Humanos	174
Anexo M. Breve descripción de las acciones más relevantes en la	175
Anexo N. La importancia de las 13 acciones de garantía en relación con el derecho a la vida	180
Anexo O. Educación, Derechos Humanos y Cultura de Paz en el Legado de la Comisión de la Verdad en Colombia (CEV).....	182
Anexo P. Participaciones en congresos.....	184

Introducción

Esta investigación pretende mostrar, con base en la literatura existente, los factores clave más relevantes, para una enseñanza de los derechos humanos con un enfoque en su garantía integral; además, examina y valora la enseñanza de los derechos humanos, a nivel de pregrado, en la Corporación Universitaria Autónoma del Cauca, Institución de Educación Superior, de carácter privado, líder en la Región Pacífica y Sur Occidental de Colombia.

Este estudio contiene, además, un análisis sobre la Estrategia Nacional para la Garantía de los Derechos Humanos (2014-2043) —en adelante, la Estrategia o la Esnagar (2014-2034)— y su componente de Cultura y Educación en Derechos Humanos y Paz, porque es el instrumento que contiene los lineamientos, objetivos, metas e indicadores concebidos para la garantía de los Derechos Humanos de todos los habitantes en el territorio nacional.

En este trabajo académico se abordan temas como: La enseñanza científica; las taxonomías educativas, desde la perspectiva de varios autores y la necesidad de su integración, para enseñar derechos humanos con enfoque en su garantía integral; la evaluación en general y la evaluación auténtica en particular; el concepto de garantía de los DD. HH.; la enseñanza de los DD. HH. en los pregrados de la Uniautónoma del Cauca y la contribución de dicha enseñanza al componente educativo de la Esnagar (2014-2034).

El contexto de la presente investigación está conformado por: a) el vínculo que la Declaración Universal de Derechos Humanos (ONU, 1948) establece entre enseñanza – educación con individuos e instituciones; b) la persistencia de las violencias en Colombia, a pesar de evidentes esfuerzos en muchos campos, para alcanzar una convivencia pacífica y c) la responsabilidad universal de los individuos y de las empresas educativas en materia de enseñanza y educación, en su calidad de “actores de derechos humanos” (ONU, 1948 y ONU, 2011).

Los hallazgos en la presente investigación sugieren la necesidad de dar a conocer y articular los avances en materia de educación con las responsabilidades individuales y de las empresas educativas frente a los DD. HH., con el fin de reducir mediante la educación científica las violencias en Colombia e incrementar la contribución de la Educación

Superior, a nivel de pregrado, a la realización de los Objetivos de Desarrollo Sostenible 4, 8, 10, 16 y 17 (ODS, 2015).

La recomendación práctica que emerge del estudio es diseñar un curso de derechos humanos en las instituciones de educación superior con un enfoque en su garantía integral, partiendo de los pilares del conocimiento (Delors, 1996) y de los pilares de la enseñanza formulados en este trabajo académico y hacer uso de los avances de la llamada educación científica, para contribuir en la reducción de las violencias en Colombia, en momentos en que han mostrado su debilidad otros instrumentos como las armas, la actuación de ejércitos privados, el desconocimiento de la dignidad y el valor de las personas y hasta los acuerdos de paz.

Se destacan como aportes del presente trabajo académico una definición ontológica de Garantía Integral de los DD. HH. en orden a su enseñanza; la postulación de nuevos elementos para fortalecer los pilares del conocimiento de Delors (1996) aplicados a la enseñanza; el estudio comparativo y la integración del Marco Nacional de Cualificación en Colombia con los niveles educativos del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y la correlación de los niveles de cualificación con la enseñanza de los DD. HH. con un enfoque en su garantía. Estos aportes tienen como finalidad potenciar la enseñanza de los DD. HH. a nivel de pregrado y fortalecer el componente educativo de la Esnagar (2014-2034).

La relevancia social y humana de la presente investigación y su pertinencia en un país como Colombia, se encuentra en su capacidad de dinamizar y fortalecer el proceso de reducir de manera pacífica las violencias en Colombia, recurriendo a la enseñanza de los derechos humanos, con un enfoque en su garantía integral, a través de la educación, instrumento que, desde 1948, la sociedad internacional vinculó a la tarea inaplazable de materializar el respeto a la dignidad humana y asegurar el “advenimiento de un mundo en que los seres humanos, liberados del temor y de la miseria, disfruten de la libertad de palabra y de la libertad de creencias” (ONU, 1948).

La finalización de este trabajo coincide con el inicio de un nuevo gobierno en Colombia que hizo anuncios relacionados con la superación de las violencias, tales como: el compromiso de cumplir el Acuerdo Final de Paz entre el Gobierno de Colombia y las FARC-EP (2016) y acatar las recomendaciones de la Comisión para el esclarecimiento de la Verdad (CEV, 2022), abriendo de esta manera espacios políticos a la compasión, la solidaridad y la enseñanza de los DD. HH., a través de una propuesta de “Paz Total” (Congreso de Colombia, 2022).

Capítulo 1: **Proyección de la investigación**

Este Capítulo presenta de manera detallada el plan de la investigación y describe cómo se llevará a cabo; incluye información sobre la línea de investigación; el problema de investigación y su trascendencia; la justificación del estudio, desde distintas perspectivas; un enunciado sobre la profundidad del estudio; la fijación de objetivos, alcances y limitaciones de la investigación; entre otros aspectos, orientados todos a garantizar la calidad, la validez y la eventual reproducción de los resultados de la investigación.

Línea y Sublínea de Investigación

La presente investigación se construyó y desarrolló bajo la línea de Investigación II del Doctorado en Educación de la UBJOnline (UBJ, 2022) denominada “Planificación y gestión de la Educación” (p. 6) y se anidó en la sublínea “Planificación estratégica y reingeniería educativa” (p. 6).

Planteamiento del problema

Colombia cuenta, de acuerdo con el Plan Nacional de Desarrollo vigente al momento de realizar esta investigación: “Pacto por Colombia, pacto por la equidad” (2018-2022), con un Sistema Nacional de Derechos Humanos y Derecho Internacional Humanitario; una Estrategia Nacional para la Garantía de los Derechos Humanos (2014-2034); unas políticas públicas y planes nacionales, tales como: la Política de prevención de violaciones a los derechos a la vida, integridad, libertad y seguridad de personas, grupos y comunidades; el Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos (PLANEDH) y la Política Integral de DD. HH. y DIH del Ministerio de Defensa; y cuenta, además, con prestigiosas universidades públicas y privadas, que ofrecen múltiples programas académicos a los 2.448.271 estudiantes matriculados.¹

Adicionalmente, el Gobierno del presidente Juan Manuel Santos Calderón (2010-2018) adelantó un proceso de negociación con las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC-EP), el cual concluyó con la firma,

¹ Cierre estadístico 2021, <https://snies.mineducacion.gov.co/portal/ESTADISTICAS/Bases-consolidadas/>

el 12 de noviembre de 2016, del “Acuerdo Final para la Terminación del Conflicto y la construcción de una Paz estable y duradera” (República de Colombia, 2021a).

No obstante, la violencia en Colombia sigue siendo “difusa, persistente y degradante” (García, 2021, p. 146). Colombia genera cada año las más altas cifras de violación a los DD. HH., en comparación con otros países de la región². En la Tabla 1 se muestra esta realidad, soportada en el número de peticiones por país presentadas ante el órgano semijudicial del Sistema Interamericano de Derechos Humanos: la Comisión Interamericana de Derechos Humanos [CIDH] expresada en denuncias por incumplimiento de las obligaciones internacionales de los Estados, en detrimento de la garantía de los derechos humanos y demás obligaciones convencionales exigibles a los Estados Parte de la Organización de Estados Americanos [OEA].

Tabla 1. Peticiones por violaciones a los derechos humanos radicadas ante la CIDH en el periodo 2014 - 2021

País	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	TOTAL PAÍS
Argentina	124	164	180	170	139	128	174	170	1249
Colombia	396	419	512	536	488	881	847	568	4647
México	500	849	847	818	913	695	540	526	5688
Perú	165	159	225	195	241	234	148	256	1623
Estados Unidos	68	76	112	109	91	111	75	83	725
TOTAL	1253	1667	1876	1828	1872	2049	1784	1603	

Nota: Elaborado con base en estadísticas de la CIDH publicadas en la página <https://www.oas.org/es/cidh/multimedia/estadisticas/estadisticas.html>, página consultada el 27/07/2022.

En resumen: desde la época de formulación del componente de Cultura y Educación en Derechos Humanos y Paz de la Estrategia Nacional para la Garantía de los Derechos Humanos (2014 – 2034) no han disminuido las violaciones a los DD. HH. en Colombia. A pesar de los esfuerzos públicos y privados en favor de la convivencia pacífica, en muchos campos, aún persiste la destrucción de proyectos de vida personales, familiares y comunitarios. Además, en algunos de los años transcurridos desde 2014, las denuncias por violación de los DD. HH. se han duplicado y ni siquiera las cifras del punto de partida se han mejorado. [Ver Tabla 1].

² Al analizar la Tabla 1, una primera impresión nos puede hacer creer que la más alta cifra le corresponde a México, porque 5688 es una cifra mayor que 4647. Sin embargo, la población de México es de 130,262,220 y, por consiguiente, el número de quejas por cada 100,000 habitantes sería $5,688/130,262,220 \times 100,000 = 0,44$; mientras que, en Colombia, con 51,049,000 habitantes, la proporción sería $4,647/51,049,000 \times 100,000 = 0,91$ quejas por cada 100,000 habitantes, lo que mantendría a Colombia en el deshonroso primer lugar en violación a los derechos humanos, en el concierto de los países asociados al sistema interamericano de protección a los derechos humanos. (El número de habitantes de México y Colombia fue proveído por <https://datosmacro.expansion.com/>).

Pregunta de Investigación

¿Cuál es la contribución, en términos cuantitativos y cualitativos, de la enseñanza de los DD. HH., en los pregrados de la Corporación Universitaria Autónoma del Cauca, al componente educativo de la Estrategia Nacional para la Garantía de los Derechos Humanos en Colombia (2014-2034)?

Hipótesis

A pesar de que la educación es solo un aspecto del esfuerzo multisectorial que es necesario articular para reducir las violencias, la persistencia de las violencias en Colombia está relacionada con la forma en que se enseñan los derechos humanos y con la falta de inclusión estratégica de la educación superior en el componente de Cultura y Educación en Derechos Humanos y Paz de la Estrategia Nacional para la Garantía de los Derechos Humanos (2014 – 2034).

Justificación

Promover el reconocimiento de las responsabilidades personales e institucionales de individuos y empresas educativas en relación con la enseñanza de los derechos humanos y que estas sean asumidas; recomendar que dicha enseñanza se enfoque en la garantía integral de los derechos humanos; indagar en que consiste la garantía integral y cuáles serían los elementos necesarios para su enseñanza; partir de la base que la universidad tiene la capacidad y está en la obligación de promover los derechos humanos a través de la educación y la enseñanza; intentar contribuir a reducir mediante medios pacíficos las violencias en Colombia; convocar a los gestores públicos y privados de la Estrategia Nacional para la Garantía de los Derechos Humanos y a las Instituciones de Educación Superior, empezando por la institución en la cual el autor ejerce la docencia, a asumir con un nuevo enfoque la tarea inaplazable de construir, alcanzar y disfrutar en Colombia “los bienes fundamentales de la naturaleza humana” (Hervada, 2000, p. 80) son algunas de las acciones y proyecciones que justifican plenamente esta investigación, puesto que, todas ellas son, literalmente, de vital importancia para Colombia, un país en el cual, adicionando un dato concreto a los mencionados en la Tabla 1, le fue cegada la vida a 555 líderes sociales, entre los años 2016 y 2019³,

³ Ver: <https://www.elespectador.com/noticias/politica/al-menos-555-lideres-sociales-han-sido-asesinados-entre-2016-y-2019-defensoria-del-pueblo-articulo-899826>, página visitada el 25/05/2020

a pesar de estar vigente un acuerdo final de paz (2016) y en marcha una estrategia nacional para la garantía de los derechos humanos 2014 – 2034.

Profundidad del Estudio

El nivel exploratorio es el que predomina en esta investigación, quizá porque es el que concuerda, de mejor manera, con el propósito de alcanzar una comprensión más profunda sobre la enseñanza de los derechos humanos, con un enfoque en su garantía integral, con la finalidad de contribuir, desde la educación superior, a la reducción de las violencias en Colombia.

No obstante, como lo afirman Hernández-Sampieri et al. (2014), el alcance de toda investigación es un “continuo de causalidad” (p. 90) y, por consiguiente, en esta investigación es posible encontrar elementos correspondientes a los diferentes alcances que la literatura le reconoce a las investigaciones. [Ver Anexo E, que incluye la Tabla 10 con los niveles de profundidad de las investigaciones]

Objetivo General

Establecer cuál es la contribución de la enseñanza de los Derechos Humanos en los pregrados de la Corporación Universitaria Autónoma del Cauca al Componente Educativo de la Estrategia Nacional para la Garantía de los Derechos Humanos 2014 – 2034.

Objetivos Específicos

OE-1: Determinar en la literatura existente los factores clave para adelantar un proceso de enseñanza de los derechos humanos que permita reducir las violencias y construir una cultura de paz en Colombia.

OE-2: Sintetizar el componente Cultura y Educación en Derechos Humanos y Paz de la Estrategia Nacional para la Garantía de los Derechos Humanos 2014 – 2034, en relación con la Educación Superior.

OE-3: Recopilar datos de fuentes primarias y secundarias para obtener conocimiento sobre la enseñanza de los derechos humanos en los pregrados de la Corporación Universitaria Autónoma del Cauca.

OE-4: Examinar si la enseñanza de los derechos humanos en la Corporación Universitaria Autónoma del Cauca contribuye a materializar el componente de Cultura y Educación en Derechos Humanos y Paz de la Estrategia Nacional para la Garantía de los Derechos Humanos en Colombia.

Alcances y Limitaciones

La presente investigación muestra, como ya se anunció, su propio “continuo de causalidad” (Hernández-Sampieri et al., 2014, p. 90); en efecto, se inició como un estudio exploratorio sobre la enseñanza de los derechos humanos en instituciones de educación superior, el cual conllevó la necesidad de investigar y describir buenas prácticas, tanto en la enseñanza como en la institucionalidad universitaria; también, a indagar y enunciar las distintas formas de violencia; igualmente, a investigar y sintetizar los principios para la enseñanza basados en evidencia científica; a explorar e integrar taxonomías y niveles de aprendizaje; que precisaron exponer que en la Esnagar (2014-2034) y en sus documentos complementarios no se incluye el concepto de garantía integral de los derechos humanos. A partir de este momento, el estudio retoma su carácter exploratorio, con el fin de encontrar el concepto de garantía integral de los derechos humanos y al detectar su ausencia, llenar dicho vacío con la creación de una definición ontológica perfecta de garantía integral de los derechos humanos, complementada con la investigación sobre las acciones básicas de garantía enunciadas en la Declaración Universal de Derechos Humanos (ONU, 1948) y la consiguiente elaboración del listado de 13 acciones básicas para la garantía integral de los derechos humanos. Posteriormente, la investigación incluye la correlación de los niveles de cualificación y de la educación formal con el listado de las actividades que conforman la garantía integral de los derechos humanos y se vuelve nuevamente a explorar, esta vez sobre la forma como se enseñan los derechos humanos en la institución de educación superior seleccionada, para describir luego los hallazgos, las fortalezas y las debilidades tanto de la Estrategia Nacional (2014 – 2034) como de la Enseñanza de los derechos humanos en una Institución de Educación Superior y, finalmente, se aborda el análisis de los resultados de investigación, se formula la propuesta de transformación y se redactan las conclusiones y las recomendaciones, y un conjunto de anexos relevantes.

En lo que atañe a las limitaciones, esta investigación, en su parte cuantitativa, vinculó a todos los integrantes del cuerpo profesoral, en todos los programas de pregrado, en la Uniautónoma del Cauca, a través de la

aplicación de una encuesta. Dicho instrumento de recolección de datos, en fuentes primarias, fue remitido al correo electrónico de cada docente, de manera masiva, a través del canal institucional, previa autorización de las directivas institucionales y de la promoción de la encuesta por la oficina de comunicaciones de la institución. No obstante, la encuesta obtuvo una baja tasa de respuesta; que, si bien es cierto no invalida las respuestas obtenidas, explica la prudencia que se guarda en lo que se refiere a hacer amplias generalizaciones a partir de las respuestas recibidas. Sin embargo, se deja constancia de que la confiabilidad en las respuestas recibidas fue reforzada a través de medios complementarios como la inclusión de una subsección de análisis de resultados, con un carácter cuantitativo y cualitativo, que no estaba incluida en el diseño original de la investigación.

Capítulo 2: **Fundamentos teóricos referenciales**

Este capítulo tiene como objetivo establecer las bases teóricas, las normas, instituciones y conceptos que sustentan el presente estudio y abarca: El estado del arte —siguiendo parámetros institucionales—; también, el marco teórico para enseñar los derechos humanos con un enfoque en su garantía integral, que está compuesto por ocho (8) modelos, a saber: 1. Epistemológico; 2. De educación; 3. De institución; 4. De enseñanza; 5. De taxonomía; 6. De evaluación; 7. De estudiante y 8. De garantía integral de los derechos humanos. Igualmente, los marcos histórico, normativo e institucional y conceptual; y, la operacionalización de las variables.

Estado del Arte

Siguiendo los parámetros institucionales (UBJ, 2022, p. 13) se presentan enseguida, de manera concisa, los hallazgos, metodologías y alcances de cinco tesis doctorales, cuyos títulos sugerían la eventual existencia de un tema similar al que nos ocupa en la presente investigación con el potencial para alterar, dado el caso, el nivel de profundidad de esta investigación.

En orden cronológico las cinco tesis doctorales consideradas para elaborar el presente estado del arte son las siguientes:

Primer Estudio

Corresponde al trabajo realizado por la estudiante de la Universidad de Barcelona, Mery López de Cordero, quien escribió en el año 2011, en el marco de su doctorado en Educación y Democracia, la tesis doctoral denominada “La educación para la ciudadanía y derechos humanos: una asignatura orientada a favorecer la convivencia” (López, 2011, p. 1).

Si bien es cierto que han transcurrido un poco más de 10 años desde la fecha de defensa del trabajo, el contenido histórico conserva su vigencia y, en cuanto a sus hallazgos, se destacan las metodologías, estrategias pedagógicas y desarrollo de capacidades asociadas a favorecer la convivencia, en el marco de la actividad obligatoria de educar para la

ciudadanía y los derechos humanos que impuso el gobierno español a través del Real Decreto 1631 de 29 de diciembre de 2006. La autora no se ocupa del concepto de garantía de los DD. HH.

En López (2011), no encontramos alusión a las responsabilidades de las empresas educativas ni se consideró el enfoque en la garantía de los DD. HH. como un factor clave en la enseñanza de los DD. HH. Lo anterior se establece, no solo a partir de la ausencia del tema específico, sino también del hecho que, en los textos referenciados por López de Cordero —que están apoyando la actividad obligatoria de educar para la ciudadanía y los derechos humanos—, el contenido de estos se mantiene dentro del cauce tradicional que consiste en reducir el proceso de enseñanza de los DD. HH. a la explicación de los contenidos de las declaraciones de DD. HH., bajo una clásica visión nomoárquica.⁴ (pp. 398–399).

Segundo Estudio

Se ubica en el mes de noviembre de 2016, cuando, en el marco del Doctorado Internacional en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, en Bogotá, Colombia, el estudiante Elkin Darío Agudelo Colorado publicó la tesis doctoral denominada “El lugar de los derechos humanos en el proceso de constitución de los profesores/as en formación como sujetos de derechos. Un estudio de caso desde los programas de licenciatura en ciencias sociales de las universidades Pedagógica Nacional y Distrital de Bogotá” (Agudelo, 2016, p. 1).

En este trabajo académico, el tesista citado, se refirió al proceso de enseñanza de los DD. HH. en un contexto relacionado con las “dinámicas formativas de los profesores/as en formación” (Agudelo, 2016, p. 388). Allí, a partir de las experiencias de los maestros, caracterizó al sujeto maestro y expuso la forma como emerge el sujeto de derechos a partir de las propias luchas como estudiante. También expuso el impacto de la propia formación como sujeto de derechos en la transmisión de esa experiencia de autoconstitución como sujeto de derechos a sus propios estudiantes, entre los que se encuentran víctimas de la violación a los DD. HH., como estrategia para contribuir en la lucha “contra la impunidad y por un estado de derecho” (p. 50). Si bien es cierto que Agudelo Colorado también encontró falta de planificación y de definición de contenidos en la enseñanza de los DD. HH., en su caso a los futuros educadores, no es

⁴ En el sentido de reconocer a la ley, per se, la capacidad de producir frutos, soslayando la natural resistencia de quien debe cumplirla y las debilidades de quien está investido del poder para interpretarla y sancionar su incumplimiento.

menos cierto que mantuvo su discurso en el marco de las dimensiones históricas, los valores, los principios, la integralidad y la interdependencia de los DD. HH., esta última no no entre ellos, como es reconocida desde 1993 en Viena, sino con la democracia, el desarrollo y la paz. En cuanto a la garantía de los DD. HH., a pesar de que el mencionado tesista usó la palabra garantía 113 veces, en ninguna de ellas se detuvo a precisar el contenido y alcance de la garantía de los derechos humanos.

Tercer Estudio

En el año 2016, la estudiante de la Universidad de Barcelona, Judith Arrazola Carballo, en el marco del Doctorado en Educación y Sociedad, escribió la tesis doctoral denominada “La educación en Derechos Humanos como elemento de cohesión social: estudio de un caso” (Arrazola, 2016, p. 1).

El estudio de caso, enfocado en la diversidad cultural, lo adelantó Judith Arrazola en el Instituto Miquel Tarradell, caracterizado por ser un “centro público de Educación Secundaria Obligatoria (...) con un elevado número de alumnado de origen inmigrante (...) con alta accesibilidad y visibilidad (...) receptivo a la investigación” (p. 120).

En el ordinal 4 del Capítulo 1, bajo el subtítulo “Formación específica en Educación Superior” (p. 38) la tesista citada consideró la existencia de distintos tipos de formación relacionados con la educación en DD. HH., entre ellos: la “formación específica en derechos humanos” (p. 37) y allí destacó dos tipos de cursos, uno dirigido a trabajadores y educadores, con una tradición de 36 años y otro curso orientado a formar en temas específicos de DD. HH., tal el caso de los derechos económicos, sociales y culturales a educadores y profesores o cursos especializados, por ejemplo, para combatir a través de la educación en derechos humanos el discurso de odio que se manifiesta en las comunicaciones On Line (p. 38).

En cuanto a la formación específica a nivel de educación superior, las referencias que mostró Arrazola corresponden al nivel de posgrado (p. 38) y no hizo ninguna referencia a la enseñanza de los DD. HH. a nivel de pregrado ni al concepto de la garantía de los derechos humanos.

Cuarto Estudio

En el año 2018, la estudiante de la Universidad Santo Tomás de Bogotá, Colombia, Elsa Bonilla, en el marco de su doctorado en Educación, publicó

la tesis doctoral denominada “Caminos y construcciones de la educación en derechos humanos en Colombia: una mirada histórica desde 1991 - 2015” (Bonilla, Elsa, 2018, p. 1).

La autora exaltó la importancia de los DD. HH. como un instrumento para reconstruir “un tejido social destruido” (p. 206); reflexionó sobre los DD. HH. como un discurso hegemónico y describió la educación que imparten los poderosos como “el ámbito por excelencia en la manipulación del cuerpo, la mente y el espíritu del individuo” (p. 193).

No obstante, en lo que se refiere a la enseñanza de los DD. HH., conservó el apego a la enseñanza tradicional de los instrumentos internacionales de DD. HH. Sin embargo, en su estudio la tesista enfatizó sobre la importancia de aspectos como el pensamiento crítico, la apertura al diálogo y la politización del sujeto. Si bien es cierto que Elsa Bonilla hace uso del sintagma nominal “la garantía de los DD. HH.” no se refirió en su tesis ni al contenido ni al alcance de dicha expresión.

Quinto Estudio

Finalmente, el quinto trabajo doctoral, revisado para esta parte de la Investigación, se sitúa en el mes de octubre del año 2020 y es el de Manuel Barreiro Mariño, del Programa de Doctorado en Educación de la Universidad Autónoma de Madrid, quien publicó la tesis denominada “La enseñanza de derechos humanos y valores cívicos a través de museos de historia en España” (Barreiro, 2020, p. 1).

El tesista citado justificó escribir una tesis doctoral sobre la enseñanza de los DD. HH. a través de los museos, con base en dos hechos: el desconocimiento y violación de los DD. HH. en el Estado español en la actualidad y la falta de conciencia sobre la utilidad de los DD. HH. en el ámbito de la protección de la dignidad humana” (Barreiro, 2020, p. 10), razones que son coincidentes con algunas de las que nutren la justificación de la presente investigación.

Barreiro, estableció una relación muy estrecha entre la enseñanza de la historia y la vigencia de los DD. HH. y examinó los cambios en los contenidos de la historia de acuerdo con las diferentes épocas de la humanidad, para sostener que la influencia de las fuerzas políticas en la elaboración de los programas educativos fomenta las desigualdades socioeconómicas, de género, con muy pocos cambios en los contenidos educativos con el paso de los años.

También, mostró cómo la Educación en Derechos Humanos en España carece de una materia específica y que ésta se diluye en materias como la educación para la ciudadanía, la ética —como alternativa a la materia de religión— y la educación cívico-democrática. El tesista citado planteó la necesidad de acudir a los museos por la experiencia educativa que pueden proporcionar y por ser un instrumento idóneo para desarrollar las leyes de memoria histórica, con el propósito que todas las generaciones de nacionales y extranjeros conozcan las atrocidades en el periodo de la dictadura franquista y el arreglo muy conveniente para las élites de una amnistía y de un olvido del pasado traumático para conseguir la paz; narrando, de paso, las vicisitudes de la actividad de remover la simbología fascista de las calles y plazas de España y la ausencia de noticias sobre más de 100.000 desaparecidos, mostrando como falsa la imagen de respeto a los DD. HH. en el Estado español. No obstante, dicha tesis no hace referencia al tema de la enseñanza de los DD. HH. en los pregrados de las Instituciones de Educación Superior ni se ocupa de la enseñanza de los derechos humanos con un enfoque en su garantía integral.

Con base en los hallazgos al interior de las tesis doctorales que se acaban de mencionar, y de acuerdo con los resultados de la aplicación de patrones de búsqueda en bases indexadas que se consignaron en la Tabla 18 [Ver Tabla 18, en el Anexo M] se mantuvo el alcance exploratorio de esta investigación, dada la imposibilidad de contar con antecedentes para construir nuevo conocimiento a partir de ellos y la improcedencia de abordar los niveles subsiguientes de profundidad que se mencionan en el Anexo E. [Ver Anexo E]

Marco Teórico

Las bases teóricas que sustentan el presente estudio incluyen los pilares del conocimiento y de la enseñanza; además, los modelos: epistemológico; de educación en derechos humanos; de institucionalidad educativa comprometida con los derechos humanos; de enseñanza científica; de taxonomía del aprendizaje; de evaluación, de estudiante y de garantía integral de los derechos humanos; los cuales, la literatura científica los estudia de manera asistemática, o no se ocupa de definirlos. En sentido contrario, la presente investigación no solo los identifica, sino que los articula y presenta como factores clave relevantes para adelantar, sobre bases científicas, un proceso de enseñanza de los derechos humanos con un enfoque en su garantía integral.

Un Modelo Epistemológico

El modelo epistemológico como marco teórico que establece la forma en que se concibe y se produce el conocimiento se hace explícito en esta disertación a través de dos conceptos: Los pilares del conocimiento y los pilares de la enseñanza.

Los pilares del conocimiento

Delors (1996) en el capítulo 4 de su informe a la UNESCO sostiene que:

Para cumplir el conjunto de las misiones que le son propias, la educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales que en el transcurso de la vida serán para cada persona, en cierto sentido, los pilares del conocimiento: aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno; aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; por último, aprender a ser, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores. (p. 91).

Los pilares de la enseñanza

Trasladando los pilares de Delors (1996) a la enseñanza y complementando su aporte, decimos que:

Para cumplir el conjunto de las misiones que le son propias, la enseñanza de los derechos humanos, con un enfoque en su garantía integral, debe estructurarse entorno a seis pilares fundamentales: 1) enseñar a (des)aprender; 2) enseñar a conocer; 3) enseñar a hacer; 4) enseñar a ser; 5) enseñar a convivir y 6) enseñar a emprender, que es un proceso fundamental, porque pone en funcionamiento los cinco anteriores.

Los pilares de la enseñanza que se acaban de enunciar, complementados con su enfoque y el paradigma educativo que les corresponde, se muestran en la Tabla 2:

Tabla 2. Los Principios de la Enseñanza

Pilar	Enfoque(s)	Paradigma(s)
Enseñar a (des)aprender⁵	Se enfocaría en ayudar a los estudiantes a deshacerse de los prejuicios, estereotipos y creencias erróneas que puedan tener, y a desarrollar la capacidad de cuestionar y poner en duda lo aprendido.	Se relaciona con el Paradigma constructivista, ya que se enfoca en la construcción activa del conocimiento y en la reflexión crítica.
Enseñar a conocer	Se enfocaría en desarrollar habilidades cognitivas, como la comprensión, la reflexión y la creatividad. El objetivo sería ayudar a los estudiantes a adquirir nuevos conocimientos y a aplicarlos en situaciones nuevas.	Se relaciona con el Paradigma cognitivista y constructivista, ya que se enfoca en el proceso de aprendizaje y en la construcción activa del conocimiento.
Enseñar a hacer	Se enfocaría en desarrollar habilidades prácticas y técnicas que permitan a los estudiantes actuar de manera autónoma en el mundo. El objetivo sería ayudar a los estudiantes a desarrollar un pensamiento crítico y a aprender a través de la experiencia práctica.	Se relaciona con el Paradigma conductista y constructivista, ya que se enfoca en el aprendizaje a través de la repetición y el refuerzo.
Enseñar a convivir	Se enfocaría en desarrollar habilidades y valores necesarios para vivir y trabajar en una sociedad diversa y global, como la tolerancia, el respeto, la empatía y la responsabilidad social.	Se relaciona con el Paradigma constructivismo social y neurocientífico, ya que se enfoca en la interacción social y la construcción colectiva del conocimiento.
Enseñar a ser	Se enfocaría en desarrollar habilidades socioemocionales, valores y actitudes para vivir en sociedad. El objetivo sería ayudar a los estudiantes a desarrollar su identidad y a comprender su papel en la sociedad.	Se relaciona con el Paradigma constructivismo social y neurocientífico, ya que se enfoca en el desarrollo personal y en la interacción social.
Enseñar a emprender	Se enfocaría en desarrollar habilidades y actitudes necesarias para crear y llevar a cabo proyectos de distinta índole, pasando de la potencia al acto, haciendo uso del pensamiento crítico, la resolución de problemas, la comunicación y el trabajo en equipo, la solidaridad, la empatía y la compasión.	Se relaciona con el Paradigma constructivismo social, ya que se enfoca en la colaboración y la toma de decisiones en contextos sociales y culturales.

Fuente: Meléndez (2024). Enseñanza de los Derechos Humanos con un enfoque en su Garantía Integral: Un estudio para disminuir las violencias en Colombia a través de la educación científica. [Tesis de Doctorado. Universidad Benito Juárez G.]

Notas: Delors (1996) ya había considerado el enseñar a aprender, pero, como parte del pilar correspondiente a aprender a conocer; en palabras de Delors: “la enseñanza básica tiene éxito si aporta el impulso y las bases que permitirán seguir aprendiendo durante toda la vida, no sólo en el empleo sino también al margen de él” (Delors, 1996, p. 94). [Subrayado por el investigador]

En los pilares de la enseñanza de los derechos humanos, se pone un acento adicional, al cambiar aprender por desaprender, dada la necesidad de dejar atrás la cultura del intercambio de violencias que nos agobia.

⁵ En el proceso de enseñar a desaprender comportamientos erróneos como las violencias, será necesario enseñar a identificar y reconocer el comportamiento violento como inapropiado y dañino; orientar en la búsqueda de información sobre alternativas no violentas para el manejo de los conflictos y la resolución de problemas; acercar al estudiantado al manejo de técnicas como la meditación y la relajación para combatir la ira y la frustración; apelar a la ayuda profesional frente a causas subyacentes a la conducta violenta; dar ejemplo de apoyo y valoración a los comportamientos no violentos; propiciar escenarios para la petición de disculpas y la reparación del daño causado por conductas violentas anteriores. (Uniautónoma, 2022)

En cuanto a “enseñar a emprender”⁶, en el marco de la presente investigación, consiste en potenciar la experiencia educativa con escenarios y ambientes de práctica constante que nos permitan superar los miedos que nos bloquean y que nos impiden hacer un uso óptimo y con alto impacto social de lo que hemos aprendido, somos, conocemos, hacemos y convivimos. Enseñar a emprender, en materia de derechos humanos, implica enseñar a asumir con “disciplina, trabajo y honor” (Delgado y Zambrano, 2004) el imperativo humanista de pasar de la potencia al acto, de la norma a la realidad, para contribuir al mejoramiento de la sociedad colombiana, que reclama, en la voz de las víctimas y de los excluidos, condiciones de vida digna, sin olvidar que también tenemos una deuda con nuestra “casa común (...) por el maltrato y el daño que le hemos causado en los últimos dos siglos” (Papa Francisco, 2015, p. 43).

Un Modelo de Educación en Derechos Humanos

El modelo del Instituto Danés de Educación en Derechos Humanos

El modelo danés de educación en DD. HH. es el que inspira esta investigación en la medida en que tiene como objetivo contribuir a la creación de una cultura universal de DD. HH. a través de estrategias para construir y reforzar los conocimientos, habilidades y actitudes de las personas. También, porque pretende contribuir a un proceso de aprendizaje continuo entre los educadores sobre cómo fortalecer la planificación e implementación educativa a través de un enfoque estructurado y sistemático basado en el conocimiento previo de los participantes, con objetivos claros y donde los principios basados en los DD. HH. se reflejen en el contenido y en las metodologías aplicadas.

En efecto, de acuerdo con el Instituto Danés para los Derechos Humanos (2012), en “The human rights education toolbox a practitioner’s guide to planning and managing human rights education” [La caja de herramientas

⁶ Emprender, en términos generales, está relacionado con la identificación y evaluación de oportunidades; la planificación y desarrollo de estrategias; la definición de objetivos e identificación de recursos; la gestión; la promoción; el liderazgo; la resolución de problemas; la toma de decisiones de manera eficiente y efectiva; la responsabilidad hacia la sociedad; em prender forma parte del ADN de la Uniautónoma del Cauca y distingue su gestión educativa.

de educación en derechos humanos, guía para profesionales para planificar y gestionar la educación en derechos humanos], hay ocho acciones y metas prominentes en materia de educación en DD. HH., las cuales se muestran en la Tabla 3.

Tabla 3. Acciones para la enseñanza de los derechos humanos en el Instituto Danés para los Derechos Humanos

Número	Acción	Objeto
1	Desarrollar	Los conocimientos, habilidades, valores y actitudes
2	Crear acciones y cambiar (para construir y promover)	Una Cultura Universal de Derechos Humanos
3	Vincular y referir (claramente)	El sistema, los instrumentos y las normas de derechos humanos
4	Promover	La participación y empoderamiento, la rendición de cuentas y el estado de derecho, la no discriminación, la igualdad y la protección de los grupos vulnerables
5	Centrar (el proceso)	En el Alumno
6	Contextualizar, concretar y localizar	La Enseñanza
7	Aplicar metodologías interactivas y participativas	Al Aprendizaje
8	Planificar y gestionar	La Educación en Derechos Humanos

Nota: Elaborada con base en lo publicado en The Danish Institute for Human Rights, 2012, p. 9.

Como se podrá apreciar en el desarrollo de esta sección, las líneas de acción del Modelo Danés fueron determinantes en la búsqueda del modelo de enseñanza científica que se expone más adelante en esta investigación.

Un Modelo de Institución de Educación Superior Comprometida con los Derechos Humanos.

La Universidad de Gante (Bélgica)

Brems et al. (2019) en su artículo sobre las universidades como actores de DD. HH. sostienen que se viene operando un cambio que surge, necesariamente, cuando se revisa si la protección de los DD. HH. de acuerdo con las normas internacionales es una responsabilidad legal y exclusiva del Estado. En dicho artículo podemos leer que la noción tradicional sobre la protección de los DD. HH., como una responsabilidad exclusiva del gobierno central de los Estados, no tiene respaldo en la DUDH, dado que, por el contrario, la Declaración incluye como responsables de los derechos humanos a todas las personas [individuos] y a cada uno de los órganos de la sociedad [instituciones] (p. 1).

En palabras de Brems et al. (2019):

Si los derechos humanos expresan necesidades humanas fundamentales por la dignidad y la justicia, tiene sentido que sean responsabilidad de todos los humanos (...) Sin embargo, se afirma que para que los derechos humanos desarrollen todo su potencial, muchos más actores deberían involucrarse [en particular] un tipo de actor que tiene mucho potencial sin explotar para el compromiso con los derechos humanos, es decir, las universidades. (p. 2)

Con el anterior preámbulo, Brems et al. (2019) presentan el caso de la Universidad de Gante, en Bélgica, como un caso emblemático de cumplimiento de las responsabilidades de las empresas educativas en relación con los DD. HH., exaltando: a) Su política de DD. HH.; b) el pluralismo y compromiso social; c) la cooperación con universidades de otros países; d) la responsabilidad de promover y cumplir los derechos en un proceso de autorregulación; e) la promoción de los DD. HH.; f) la Catedra anual de Amnistía Internacional; g) el albergue temporal de académicos perseguidos; h) el evitar contribuir a las violaciones de los DD. HH.; i) la responsabilidad de respeto de los DD. HH.; j) la incorporación de los DD. HH. como parte de la identidad y consciencia colectiva de la Institución (pp. 3-8).

Es destacable, en las buenas prácticas de educación en derechos humanos y de institución comprometida con los derechos humanos, cuya síntesis se acaba de exponer, la coincidencia que presentan en sus enfoques integral, holístico, multidimensional e incluyente de sus acciones y metas, los cuales también forman parte de la propuesta de enseñar los derechos humanos con un enfoque en su garantía integral.

Un Modelo de Enseñanza Científica

Aplicación de la ciencia del aprendizaje a la enseñanza universitaria siguiendo a Ambrose et al., 2017

El modelo de enseñanza seleccionado en esta investigación corresponde a la propuesta de la directora de un centro para la excelencia docente y profesora docente, de un director de desarrollo profesoral, de un director asociado para programas de posgrado, de una profesora conferencista de un departamento de psicología y de una consultora de enseñanza e investigadora, quienes decidieron unir sus talentos para producir “el avance más reciente en la continua tarea de aplicar la ciencia del aprendizaje a la educación, particularmente la enseñanza universitaria” (Ambrose et al., 2017, pp. 15-19).

Efectivamente, en el libro denominado *Cómo funciona el aprendizaje*, el cual fue prologado por el autor de la teoría cognoscitiva del aprendizaje multimedia ⁷, el doctor Richard E. Mayer, las autoras Ambrose, Lovett y Norman y los autores Bridges y DiPietro, asumen la tarea de tender puentes “entre la investigación sobre el aprendizaje y la práctica de la enseñanza” (p. 23). Los siete principios, que ellos formulan, son los siguientes:

Principio 1. “El conocimiento previo de los estudiantes puede ayudar u obstaculizar el aprendizaje” (p. 34); Principio 2. “La manera en que los estudiantes organizan su conocimiento influye en cómo aprenden y aplican lo que saben” (p. 64); Principio 3. “La motivación de los estudiantes genera, dirige y mantiene lo que hacen para aprender” (p. 87); Principio 4. “Para desarrollar el dominio, los estudiantes deben adquirir habilidades,

⁷ Teoría basada en la idea de la existencia de las memorias sensoriales, de trabajo y de largo plazo y la capacidad de los individuos para procesar material verbal y visual a través de canales separados. Para más información sobre el Dr. Mayer ver <https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=851385>.

practicar su integración y saber cuándo aplicar lo aprendido” (p. 112); Principio 5. “La práctica orientada a metas y la retroalimentación objetiva son fundamentales para el aprendizaje” (p. 144); Principio 6. “El estado actual del desarrollo de los estudiantes interactúa con el clima emocional, social e intelectual del curso para impactar el aprendizaje” (p. 176); Principio 7. “Para convertirse en aprendices autodirigidos, los estudiantes deben aprender a evaluar las exigencias de la tarea, así como su propio conocimiento y habilidades; además planear su estrategia, monitorear su progreso y ajustar sus estrategias según sea necesario” (p. 210).

De acuerdo con Ambrose et al. (2017), la persona que enseña debe conocer cuáles son los conocimientos previos de sus estudiantes que apoyan la adquisición de nuevos conocimientos y, además, subrayan que lo más apremiante es conocer los conocimientos errados, las falsas presunciones, porque tal conocimiento previene que se establezcan acercamientos inadecuados, distorsiones en la comprensión e interferencia con la información a la cual se está accediendo. En forma consecuente, los profesores deben asumir una tarea crítica que consiste en “ayudar a los estudiantes a reconocer cuando estén aplicando el conocimiento previo de manera inadecuada y ayudarlos a revisar el conocimiento inadecuado y a formar modelos mentales más acertados y fuertes” (p. 59).

Sobre la organización de lo que se sabe y su influencia sobre el aprendizaje y el desempeño del estudiante, los mismos autores distinguen la diferente calidad de las interconexiones, su profundidad, significatividad y efectividad entre expertos y novatos y promueven la necesidad de adoptar correctivos frente a la tendencia de los estudiantes nuevos en una disciplina a organizar su conocimiento de manera “vagamente interconectada (...) basada en características superficiales [y, en su lugar, beneficiar a los estudiantes con] una instrucción que les ayude a ver relaciones importantes y construir más conexiones entre las porciones de conocimiento que están aprendiendo” (p. 84).

En cuanto a la motivación, para Ambrose et al. (2017), existen múltiples variables que inciden en la motivación de los estudiantes y los cambios en éstas pueden modificar los niveles de motivación y alterar las conductas de los estudiantes. Acciones como brindar apoyo y ánimo, o ayudar a construir creencias positivas acerca de las posibilidades de éxito, pueden incrementar la motivación, así como las fallas al abordar la falta de interés de los estudiantes pueden afectar sustancialmente la motivación (p. 100).

Sobre la experticia, Sprague y Stuart (2000), citados por Ambrose et al. (2017), sostienen que la experticia es un proceso con una trayectoria

de cuatro niveles, desde novato hasta experto los cuales relacionan la competencia y la consciencia. Así, el punto de partida es la incompetencia inconsciente [no sé qué soy incompetente]; el momento siguiente es la incompetencia consciente [sé qué no se y lo que debo saber]; luego se arriba a la competencia consciente [tener consciencia de lo que se sabe]; y, finalmente, a la competencia inconsciente [realizar una tarea o comportamiento de manera automática] ésta última es la que libera recursos cognitivos, pero tiene el problema que puede generar el llamado punto ciego de los expertos.

A propósito del punto ciego, dicen Ambrose et al. (2017):

Como profesores, todos somos susceptibles al punto ciego de los expertos [en el sentido de subestimar la complejidad de un problema o suponer que la audiencia sabe de qué se está hablando]. Sin embargo, podemos reducir el problema que este supone para el aprendizaje de los estudiantes al volvernos más conscientes de tres elementos del dominio en particular que ellos deben desarrollar: (1) la adquisición de habilidades claves, (2) practicar e integrarlas de forma efectiva y (3) el conocimiento de cuándo aplicar lo que han aprendido. (p. 117)

En cuanto a los tipos de prácticas y de retroalimentación que promueven el aprendizaje, Ambrose et al. (2017), sostienen, con base en las investigaciones de Ericsson et al. (2003), Goodrich (2001) y Nelson (1990), entre muchos otros, que el aprendizaje y el desempeño mejoran cuando las prácticas de los estudiantes “se centran en una meta o criterios específicos para el desempeño; apuntan a un nivel de reto relativo al desempeño actual de los estudiantes y tienen la suficiente cantidad y frecuencia para cumplir los criterios de desempeño” (p. 156). Sin embargo, advierten que la sola práctica dirigida a metas es insuficiente para fomentar el aprendizaje de los estudiantes e introducen la necesidad de una coordinación con una “retroalimentación específica para promover así las mayores ganancias del aprendizaje” (p. 156). A este proceso lo denominan retroalimentación efectiva que es aquella que les “dice a los estudiantes lo que están entendiendo o no; en qué parte su desempeño es bueno o pobre y cómo deberían dirigir sus esfuerzos subsecuentes” (p. 156).

Acerca del desarrollo de los estudiantes, Ambrose et al. (2017), sostienen, con base en el Modelo Chickering del Desarrollo del Estudiante, que durante los años en la Universidad los estudiantes experimentan cambios que se agrupan en 7 dimensiones, las cuales se construyen una sobre otra acumulativamente, a saber: Desarrollo de competencias; Manejo de las emociones; Desarrollo de la Autonomía, Establecimiento de la Identidad;

Liberación de las Relaciones Interpersonales; Desarrollo del Propósito y Desarrollo de la Integridad. (pp. 179-180). Sin embargo, actuando sobre la base que “en una situación de clase no podemos controlar todas las dimensiones” (p. 181) los autores crean dos modelos con relevancia especial para el salón de clase: el Modelo de Desarrollo Intelectual y el Modelo de Desarrollo de la Identidad Social (pp. 181-188), para ofrecer un modelo manejable y potente.

Y, finalmente, sobre la transformación de los estudiantes en aprendices autodirigidos, Ambrose et al. (2017), sostienen, como siempre con base en las investigaciones, que dicha transformación se consigue después de: evaluar la tarea entre manos; evaluar las fortalezas y debilidades propias; planear una estrategia apropiada, aplicar estrategias y monitorear el desempeño, reflexionar y ajustar el enfoque propio. (pp. 213-218)

Las anteriores maneras de emprender los procesos de enseñanza basados en la investigación científica, pueden influir en la comprensión de los derechos humanos en el aula, porque cada uno de los 7 principios tiene aplicación en un proceso de enseñanza de los derechos humanos: Muchos de nuestros estudiantes son víctimas de las violencias, ignorar este hecho (conocimientos previos) nos puede llevar, en algún momento, a enfrentar, por ejemplo, la pregunta ¿En dónde estaban los derechos humanos de los que usted nos habla cuando masacraron a mi familia? La organización del conocimiento se puede potenciar a partir de la enseñanza de las 13 actividades prescritas a nivel universal para la garantía de los derechos humanos. Puede ser un factor motivador la certeza de ser portador de obligaciones frente a la sociedad internacional y la oportunidad de contribuir a la construcción de una cultura de paz. El dominio se puede adquirir al disponer de múltiples escenarios reales para avanzar desde la incompetencia inconsciente hasta la competencia inconsciente en favor de la garantía integral de los derechos humanos. La Práctica y Retroalimentación tienen ámbitos como desaprender comportamientos erróneos; pedir perdón y perdonar; apoyar procesos de justicia transicional que acompañados de una retroalimentación objetiva pueden aportar sustancialmente al aprendizaje de los derechos humanos enfocado en su garantía integral. Tener consciencia sobre el nivel de desarrollo de los estudiantes y el ambiente del curso facilita su integración al proceso de crecimiento personal y potencializa la capacidad de aportar a la reducción de las violencias. Y los Aprendices Autodirigidos pueden ligarse a la formulación de resultados de aprendizaje y su consecución a través de actividades y recursos de aprendizaje estratégicamente diseñados para monitorear el progreso y ajustar las estrategias que permitan contribuir de manera significativa a la garantía integral de los derechos humanos.

Un Modelo de Taxonomía

La Taxonomía de L. D. Fink (2013)

Las taxonomías relacionadas con el aprendizaje, en general, representan valiosos instrumentos para planificar, desarrollar, controlar y mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje y su evaluación en las Instituciones de Educación Superior (IES). Entre ellas, han alcanzado notoriedad las de Bloom (1956); Anderson y Krathwohl (2001) —que es una revisión y ampliación de la taxonomía compilada por Bloom—; la de Biggs y Tang (2011); Fink, L. D. (2013) y Sprague, Stuart y Bodary (2015).

Todas las taxonomías antes mencionadas tienen un diseño proporcionado a sus fines y, desde esta perspectiva, todas tienen sus bondades y limitaciones en relación con lo que ellas persiguen; por consiguiente, realizar un juicio de valor estandarizado, como si todas fueran concebidas en la misma época y con idénticos propósitos, nos llevaría a cometer errores y sufrir decepciones.

Sin embargo, es necesario tener en cuenta que el aprendizaje de los derechos humanos involucra procesos cognitivos, metacognitivos y afectivos. En efecto, puede incluir la comprensión y el conocimiento de conceptos y principios fundamentales como la igualdad y la libertad; puede involucrar la reflexión sobre la propia comprensión y el propio conocimiento de los derechos humanos, así como la capacidad de aplicar estos derechos en situaciones diferentes y, también, puede abarcar la formación de actitudes y valores positivos hacia la garantía de los derechos humanos, como la empatía y la solidaridad. Por consiguiente, de las taxonomías mencionadas, la que manera más completa podría ayudar a enseñar los derechos humanos es la de L. D. Fink, en la medida en que Fink (2013) integra las áreas cognitiva y afectiva de las personas y, además, agrega un componente metacognitivo para realizar los aprendizajes.⁸

⁸ Esta apreciación no implica, de manera alguna, prescindir de la taxonomía de Bloom revisada por Anderson y Krathwohl (2001) que se ocupa de dar un manejo sencillo a las dimensiones del conocimiento y a los procesos cognitivos de orden inferior y superior, desplegando a partir de recordar, comprender, aplicar, analizar, evaluar y crear un progresivo nivel de abstracción, para construir los conocimientos sobre bases firmes; tampoco podemos despreciar la taxonomía de Biggs y Tang (2011), más compleja, pero no menos útil y sugerente, en la medida en que muestra el paso de la incompetencia a la competencia atravesando cinco niveles: preestructural, uniestructural, multiestructural, relacional y abstracto ampliada, así no se ocupe explícitamente de la esfera de los sentimientos y las emociones y en esta misma línea de cómo llegar a la experticia, no se puede dejar a un lado el aporte de Sprague, et. al. (2015) con sus cuatro fases de incompetencia inconsciente, incompetencia consciente, competencia consciente y competencia inconsciente.

En efecto, en la taxonomía del aprendizaje significativo de L. D. Fink (2013) podemos apreciar como este autor clasifica y ordena, sin apelar a un criterio jerárquico, un conjunto de acciones cognitivas, afectivas y metacognitivas. Entre las acciones cognitivas aparece el conocimiento fundacional: que es la base para entender y recordar información e ideas; luego la aplicación: que comprende las habilidades de pensamiento crítico, creativo y práctico necesarias para gestionar proyectos; después, la primera de las acciones cognitivo-afectivas que es la integración: que conecta ideas, experiencias de aprendizaje y ámbitos de la vida; con el mismo carácter cognitivo-afectivo encontramos la acción que consiste en una mirada a la dimensión humana: que Fink entiende como el aprendizaje sobre sí mismo y sobre los otros; al lado de las anteriores, como la primera acción exclusivamente afectiva surge el cuidado: que implica el desarrollo de nuevos sentimientos, intereses y valores y concluye Fink (2013) con la acción de aprender a aprender: que representa el aspecto metacognitivo de aprender cómo aprendemos a ser mejores estudiantes, cómo indagar sobre un asunto y cómo ser estudiantes autodirigidos (Fink, L. Dee, 2013, p. 36). Fink (2013) establece lo anterior en 6 dimensiones cuya descripción se presenta en la Tabla 11 que se encuentra ubicada en el Anexo F de esta investigación. [Ver Anexo F, Tabla 11]

Se infiere de lo expuesto en este acápite, en relación con la enseñanza de los derechos humanos con un enfoque en su garantía integral, la necesidad y conveniencia del uso de taxonomías del aprendizaje que se ocupen del área afectiva, para la formación de actitudes y valores positivos como la compasión, que Galimberti define como la “participación emotiva en el dolor de los demás” (Galimberti, 2009, p. 208) y el respeto “que siempre se refiere a las personas y no a las cosas” (Galimberti, 2009, p. 965), dado que, siguiendo a Nussbaum (1992), “la compasión nos impulsa a rechazar el sufrimiento en otros seres humanos y a considerar cualquier forma de discriminación como moralmente arbitraria” (p. 239); al tiempo, dicho sentimiento actúa como un potencializador del respeto, el mismo que debe estar fundado en “el reconocimiento en el objeto de determinadas facultades o capacidades” (p. 239) para hacer honor a su calidad de “producto de la razón” (Kant, 1788, citado por Galimberti, 2009, p. 965).

Un Modelo de Evaluación

La evaluación auténtica de Wiggins (1990)

Ralph Tyler, “conocido como el padre de la evaluación”, destaca a mediados del siglo XX una serie de principios para la evaluación educativa en su libro “Principles of Educational Measurement and Evaluation” (1950). Uno de estos principios es la importancia de definir claramente los objetivos de aprendizaje antes de diseñar un método de evaluación. Otro principio de Tyler es que la evaluación debe ser continua y estar integrada en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Tyler demostró, además, que la utilización de múltiples métodos de evaluación aumenta la validez y la confiabilidad de la evaluación.

La evaluación de los aprendizajes, desde la primera década del siglo XXI, está relacionada con la necesidad de “prestar atención a lo que tienen que hacer los alumnos para aprender, [dado que el interés tradicional en la] enseñanza impartida por el profesor [se trasladó] hacia la actividad del estudiante y su aprendizaje” (Padilla y Gil, 2008, p. 467)

En el mismo marco y sentido, José Sánchez Santamaría avanza para proponer un análisis de las posibilidades y limitaciones de la evaluación del aprendizaje universitario, postulando cuatro dimensiones: su objeto (objetivos / competencias); sus momentos (terminal / continua); sus usos (sumativa / formativa) y sus agentes (no compartida / compartida). (Sánchez, 2011, p. 40)

También, en López, et al. (2019) encontramos una reseña sobre artículos de investigación, los cuales profundizan el estudio de algunas de las dimensiones de la evaluación, en particular su uso formativo y su agencia compartida. Además, estos autores establecen la necesidad de distinguir entre evaluar y calificar, en sus palabras:

evaluación y calificación son dos procesos claramente diferentes (...) es fundamental entender que podemos y debemos evaluar sin necesidad de calificar ni poner notas, y que es precisamente cuando hacemos eso cuando la evaluación tiene una mayor repercusión en el aprendizaje de nuestro alumnado. (López, et al., 2019, p. 1)

Sin embargo, entre los distintos aportes sobre evaluación para contribuir a los aprendizajes se destaca la Evaluación Auténtica del autor Grant Wiggins, mencionada en el artículo *The Case for Authentic Assessment* [El caso de la evaluación auténtica] (Wiggins, G., 1990). La evaluación es auténtica, enseña Wiggins (1990) “cuando examinamos directamente el desempeño de los estudiantes en tareas intelectuales valiosas” (p. 2) que permitan predecir cómo aplicarán sus conocimientos en situaciones del mundo real.

Al lado de lo anterior, la comparación que este autor realiza entre la evaluación auténtica y la evaluación tradicional aporta de manera significativa para entender la utilidad de la evaluación auténtica en la enseñanza de los derechos humanos con un enfoque en su garantía integral; dicha comparación fue sintetizada por el investigador en la Tabla 13 que se publica como Anexo H de presente trabajo académico. [Ver Anexo H, Tabla 13] A dicho anexo lo sigue el Anexo I que presenta a manera de resumen la Tabla 14, en la cual el investigador integró los principios de la enseñanza de Ambrose et al., 2017, la taxonomía de Fink, 2013 y la evaluación auténtica de Wiggins, 1990. [Ver Anexo I, Tabla 14]

El Perfil de Egreso

El perfil de egreso forma parte del proceso de evaluación y es una herramienta fundamental para evaluar el nivel de aprendizaje y el compromiso del estudiantado. Se trata de un punto de llegada que busca medir el nivel de las competencias alcanzadas y los valores adquiridos por los estudiantes, quienes podrán, de acuerdo con los conocimientos, experiencias, habilidades y destrezas adquiridas en un curso de derechos humanos, con un enfoque en su garantía integral:

a) Gestionar proyectos, procesos y actividades profesionales complejas y el desarrollo profesional de individuos o grupos, en favor de la garantía integral de los derechos humanos; b) Desarrollar soluciones creativas para problemas abstractos y competencias de responsabilidad y autonomía, para reducir las violencias en Colombia; c) Acceder a conocimientos avanzados (profundos) y especializados teóricos y fácticos, para contribuir a la construcción de una Cultura de Paz; d) Comprender de manera crítica teorías y principios sobre la democracia, la política, la cooperación y solidaridad internacional, el ejercicio arbitrario del poder público y privado; e) Exhibir un rango amplio de habilidades cognitivas y prácticas en la resolución pacífica de conflictos y en acciones de exigibilidad y defensa de los derechos humanos. f) Laborar en contextos de trabajo o estudio

predecibles no estructurados, como la investigación de las violaciones a los derechos humanos; g) Dirigir recursos humanos, administrativos, financieros y técnicos para optimizar sus logros en materia de garantía integral de los derechos humanos y reducción de las violencias; h) Responder por la toma de decisiones, en especial la de (des)aprender el intercambio de violencias, para construir una paz fundada en la garantía integral de los derechos humanos.⁹

Un Modelo de Estudiante

Modelo derivado de los modelos precedentes

Los conocimientos, habilidades, competencias y destrezas deseables en un estudiante que va a ingresar a un curso de derechos humanos con un enfoque en su garantía integral, serían las siguientes: 1. Tener conocimientos básicos sobre los derechos humanos y claras expectativas sobre la necesidad de alcanzar su garantía integral; 2. Aspirar a conocer los fundamentos, los principios y los mecanismos que existen para garantizar los derechos humanos en diferentes contextos y situaciones; 3. Ser capaz de analizar críticamente la información, los argumentos y las opiniones que se presentan en el ámbito de los derechos humanos; 4. Ser capaz de reflexionar sobre sus propios valores, prejuicios y supuestos; 5. Tener habilidades para identificar problemas relacionados con los derechos humanos y proponer soluciones creativas y efectivas; 6. Ser capaz de comunicarse de manera clara y efectiva con diferentes audiencias, utilizando un lenguaje preciso y apropiado para cada contexto; 7. Ser capaz de colaborar y trabajar en equipo con personas de diferentes orígenes y perspectivas, respetando la diversidad y la pluralidad de opiniones. 8. Tener la capacidad de comprender y respetar las diferencias culturales y las formas de vida de las personas de diferentes orígenes y contextos; 9. Poseer conocimientos sobre las leyes y los sistemas jurídicos nacionales e internacionales que existen para garantizar los derechos humanos; 10. Ser capaz de recopilar, analizar e interpretar datos e información relevantes para la garantía de los derechos humanos; 11. Ser capaz de tomar decisiones éticas y responsables en situaciones que involucren la garantía de los derechos humanos; 12. Tener un compromiso personal y profesional con

⁹ Este perfil de egreso fue construido con base en los niveles de cualificación esperados a nivel de pregrado por el marco nacional, complementado con lo dispuesto para el mismo nivel en el Espacio Europeo de Educación Superior. [Ver Anexo B, Tabla 7]

la justicia social y los derechos humanos. 13. Estar dispuesto a asumir la responsabilidad individual en la promoción de los valores asociados a los derechos humanos; 14. Ser capaz de realizar investigaciones rigurosas y metodológicamente sólidas sobre temas relacionados con los derechos humanos; 15. Tener conocimientos sobre la historia y la teoría de los derechos humanos; 16. Ser capaz de planificar, organizar y gestionar proyectos relacionados con la garantía de los derechos humanos; 17. Ser capaz de desarrollar nuevas ideas y enfoques para abordar los desafíos relacionados con la garantía de los derechos humanos; 18. Tener conocimientos sobre los contextos políticos, sociales y culturales en los que se aplican los derechos humanos; 19. Ser capaz de establecer diálogos y negociaciones constructivas con diferentes actores sociales y políticos para promover la garantía de los derechos humanos; 20. Ser capaz de enseñar y liderar de manera efectiva en el campo de los derechos humanos, inspirando y motivando a otros a trabajar por la garantía de los derechos humanos; 21. Ser capaz de adaptarse a los cambios en el campo de los derechos humanos y seguir aprendiendo y actualizando sus conocimientos y habilidades a lo largo de su carrera profesional y durante toda su vida.

En resumen: un estudiante que va a ingresar a un curso de derechos humanos con un enfoque en su garantía integral, a nivel de pregrado, debería tener una amplia variedad de conocimientos, habilidades, competencias y destrezas, que le permitan comprender los fundamentos y los mecanismos para la garantía integral de los derechos humanos y cómo aplicarlos de manera efectiva en diferentes contextos y situaciones.

Un Modelo de Garantía Integral de los Derechos Humanos

Modelo construido por el investigador con base en la Declaración Universal de los Derechos Humanos

En esta subsección se da cuenta de la búsqueda realizada por el investigador del concepto de garantía integral de los derechos humanos, tanto en la política pública especializada en Colombia como en la literatura general y especializada sobre educación en derechos humanos, y, en otras fuentes. Al no hallar dicho concepto, el investigador describe en este acápite los pasos que lo llevaron a formular la definición ontológica perfecta de garantía integral y a conformar la lista de las 13 acciones para la garantía

integral que investigó y extrajo de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948).

La noción de Garantía en la Estrategia Nacional para la Garantía de los Derechos Humanos [Esnagar] (2014-2034)

En las 138 páginas de la Esnagar (2014 - 2034) la palabra garantía aparece en 335 oportunidades. Ninguna de ellas asociada a la tarea de definir ontológicamente (qué es) la garantía de los derechos humanos,¹⁰ mencionada en el título de dicha política pública especializada.

En lo que respecta a la autodenominación como estrategia, en palabras de los autores de la Esnagar (2014-2034): “La apuesta entonces es que los derechos humanos sean el núcleo de cualquier política pública, sin importar qué estrategias o acciones se lleven a cabo para lograr los objetivos de esta” (p. 10). Enseguida, los mismos autores, utilizando un argumento circular, afirman: “Si se define de forma correcta el núcleo (...) es de esperarse (sic) que las estrategias [sin importar cuales] generen mejores resultados en términos de garantía de derechos” (p. 10).

Kaplan y Norton (2004) enseñan que “la estrategia de una organización describe de qué forma [ésta] intenta crear valor para sus accionistas y clientes” (p. 31) y, además, presentan la siguiente ecuación: “Resultados sobresalientes = Mapas estratégicos + Balanced Scorecard + Organización focalizada en la estrategia” (p. 15).

Comparando los párrafos transcritos desde la Esnagar (2014 - 2034) con lo expuesto por los reconocidos expertos en estrategia, podemos advertir que la manera en la cual se intenta crear valor para la sociedad colombiana, atormentada por las violencias: 1) No aspira a resultados sobresalientes, pues se conforma con generar “mejores resultados”; 2) No cuenta con mapas estratégicos que guíen a los ejecutores de la estrategia hacia las metas previstas; 3) No establece un balanced scorecard [cuadro de mando integral], por el contrario, evade esa necesidad diciendo: “sin importar qué estrategias o acciones se lleven a cabo para lograr los objetivos de la misma” y 4) No se afirma la existencia de una organización focalizada en la estrategia de garantía; por el contrario, el Estado colombiano se

¹⁰ En ninguna parte de la Esnagar (2014-2034) aparece una expresión como “garantía es” o la “garantía de los derechos humanos es”.

muestra empeñado en situar a los derechos humanos como el núcleo de cualquier política pública.

En resumen: La Esnagar (2014 - 2034) no contiene respuesta a la pregunta qué es garantía de los derechos humanos y, además, no sería una estrategia, por lo menos desde el punto de vista de Kaplan y Norton (2004).

La noción de garantía en el decreto 1081 de 2015 (Único Reglamentario del Sector Presidencia de la República)

La palabra garantía o garantías aparece en el decreto 1081 de 2015 en 39 oportunidades; y, hace uso de la expresión “Garantía de los derechos humanos”, en su artículo 2.3.2.1.2.3., la cual explica así:

La Consejería Presidencial para los Derechos Humanos velará por el respeto de los derechos humanos de las personas que abandonen voluntariamente las armas y el correcto cumplimiento de los procesos de desmovilización y reincorporación a la vida civil, para lo cual podrá adelantar visitas a las instalaciones de seguridad, o de educación en que se encuentren los desmovilizados, y solicitar a los órganos y entidades que hacen parte de los procesos de desmovilización y reincorporación, toda la documentación e información que requiera, lo mismo que adelantar las demás acciones que considere pertinentes para el cabal desarrollo de su función. (Decreto 128 de 2003, art. 5)

Resultan evidentes los límites impuestos a la garantía de los derechos humanos, tanto en su caracterización, porque se reduce a visitar instalaciones de seguridad y solicitar documentación e información a órganos y entidades del Estado; como en su alcance, porque la garantía de los derechos humanos ampara solamente a las personas que abandonen voluntariamente las armas.

La noción de Garantía en el Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos (PLANEDH) 2021-2034

En 88 páginas, la Presidencia de la República y la Consejería para los DD. HH. y Asuntos Internacionales “actualizaron en el 2021 el PLANEDH del 2009” (Gobierno de Colombia, 2021). El PLANEDH es un instrumento nacional de política pública en Colombia que tiene como su principal objetivo orientar la Educación en Derechos Humanos (EDH) y su aplicación en todos los niveles educativos. En dicho documento se anuncia su

articulación con el componente de Cultura y Educación en Derechos Humanos y Paz de la Esnagar (2014 – 2024).

En el PLANEDH (2021) la palabra garantía aparece en 82 ocasiones, sin que en ninguna de ellas se establezca el significado y el alcance de la expresión garantía. (Gobierno de Colombia, 2021)

En resumen: En la política pública de educación en derechos humanos en Colombia, articulada con la Esnagar, tampoco se encontró qué significa garantía de los derechos humanos.

La noción de Garantía en la Declaración Francesa de los Derechos del Hombre y el Ciudadano

En el artículo 16 de la Declaración Francesa de los Derechos del Hombre y del Ciudadano (1789) se lee: “Toute Société dans laquelle la garantie des Droits n’est pas assurée, ni la séparation des Pouvoirs déterminée, n’a point de Constitution” [Toda sociedad en la que no están asegurados los derechos ni se haya determinada la separación de poderes, no tiene Constitución]. Para los revolucionarios franceses, de acuerdo con el artículo 12 de su célebre Declaración: “La garantía de los derechos del Hombre y del Ciudadano necesita de una fuerza pública; por ello, esta fuerza es instituida en beneficio de todos y no para el provecho particular de aquéllos a quienes se encomienda”.¹¹

En resumen: La declaración francesa de 1789 aporta una luz al tema de garantía de los derechos del hombre y del ciudadano al asociarla a la existencia del Estado como organización de lo público y a la necesidad de exigir el cumplimiento de las leyes, inclusive con el respaldo de una fuerza pública legítima.

La noción de garantía en el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos [PIDCP] (ONU, 1966)¹²

El pacto menciona en su artículo 2° varias acciones relacionadas con la garantía de los derechos humanos como: respetar a todos los individuos los derechos reconocidos en él. También, adoptar las medidas oportunas para dictar las disposiciones legislativas o de otro carácter que fueren necesarias

¹¹ Transcripción desde https://www.conseil-constitutionnel.fr/sites/default/files/as/root/bank_mmm/espagnol/es_ddhc.pdf

¹² Entrada en vigor: 23 de marzo de 1976, de conformidad con el artículo 9, aprobado en Colombia por la ley 74 de 1968

para hacer efectivos los derechos y que no estuviesen ya garantizados. Igualmente, menciona el compromiso de los estados parte de establecer un recurso efectivo contra las violaciones a los derechos humanos, aun frente a las perpetradas por agentes del Estado y a garantizar a hombres y mujeres la igualdad en el goce de todos los derechos civiles y políticos enunciados en el Pacto.

En resumen: el PIDCP ofrece garantías a los derechos civiles y políticos y enuncia un recurso efectivo para su protección.

La noción de Garantía en la Encíclica *Sollicitudo Rei Socialis*

En la Encíclica “*Sollicitudo Rei Socialis*” [en español: Preocupación por las cosas sociales] (Vaticano, 1987), el Papa Juan Pablo II —quien, desde su elección en 1978, y durante su pontificado de 26 años como líder de la Iglesia Católica, habló y actuó a favor de la protección y promoción de los derechos humanos en todo el mundo— abordó la promoción de los derechos humanos en el contexto de los desafíos sociales, políticos y económicos del mundo contemporáneo. En dicha Encíclica, el Papa Juan Pablo II ofreció su visión de la garantía de los derechos humanos y su compromiso con la promoción de la dignidad humana en todo el mundo.

El Papa Juan Pablo II sostenía que la garantía de los derechos humanos no se puede basar únicamente en la ley y en los sistemas jurídicos, sino que también requiere un compromiso más profundo y personal con la dignidad humana. Según él, los derechos humanos son universales e inalienables y deben ser protegidos y promovidos por todas las personas y todas las instituciones sociales, incluida la Iglesia. El Papa Juan Pablo II también se opuso a la guerra y la violencia, y promovió la paz y el diálogo entre las naciones.

En resumen: el Papa Juan Pablo II como líder moral y espiritual aportó a la construcción de la garantía de los derechos humanos al vincular a su protección y promoción a todas las personas y a todas las instituciones en el mundo.

La noción de Garantía en Luigi Ferrajoli

Ferrajoli, el jurista italiano —uno de los principales teóricos del garantismo jurídico— en su libro *Derechos y garantías: la ley del más débil* (Ferrajoli, 1999) expone su teoría de las garantías, que se refiere a un conjunto de

principios y reglas que buscan proteger los derechos fundamentales de los ciudadanos frente al poder punitivo del Estado y tiene como objetivo proteger a los ciudadanos de los abusos del poder estatal en el ámbito del derecho penal.

En resumen: las garantías de Ferrajoli aportan a la construcción de la garantía integral de los derechos humanos, porque pueden extenderse a la garantía de los derechos humanos, ya que tienen como objetivo proteger los derechos fundamentales de las personas y asegurar que estos derechos sean respetados por el Estado y por otros actores relevantes en la sociedad.

La ausencia de una definición de Garantía Integral de los Derechos Humanos en otras fuentes generales y especializadas

La ausencia de una definición de garantía integral de los derechos humanos que se viene observando, se mantiene después de consultar otras fuentes generales y especializadas como:

El Diccionario de Construcción y Régimen de la Lengua Española (Cuervo, 1992): el “mayor monumento gramatical y sintáctico de la lengua castellana” (Wikipedia), el cual no registra ninguna entrada con la palabra Garantía; en efecto, en el cuarto tomo, de los ocho en que está contenida la obra, se pasa de la entrada Ganoso a la entrada Gastar. (p. 538)

En la actualización 2022 del Diccionario de la Lengua Española de la Real Academia Española (RAE) se ofrecen seis acepciones de la palabra garantía¹³ cuyo significado puede ser: a) un efecto (afianzar lo estipulado); b) una cosa (prenda, cosa que protege, documento); o, c) una situación (compromiso temporal, seguridad o certeza).

En el Diccionario panhispánico del español jurídico, 2022¹⁴, de la Real Academia Española, tampoco se define el concepto de garantía de los derechos humanos.

En el Tesoro de la UNESCO solamente se encuentra un resultado en relación con la palabra garantía, el cual corresponde a la expresión: “garantías jurídicas” que en dicha entrada se enlaza con el derecho a la justicia, los derechos civiles, la administración de justicia, la justicia,

¹³ Ver: <https://dle.rae.es/garant%C3%ADa?m=form>

¹⁴ <https://dpej.rae.es/buscador-general/garantia%20de%20los%20derechos%20humanos?page=1>

la política, el derecho, la economía y los derechos humanos, con manifestaciones concretas como el derecho a un proceso imparcial, a un juicio justo o a un proceso en situación de igualdad.¹⁵

En el Diccionario Jurídico Aplicado (Gómez, 2016) se recogen las acepciones del uso corriente que trae la RAE y se les añade “la protección frente a peligro o riesgo”. Al definir en la misma obra la expresión Garantías Constitucionales se hace alusión al cumplimiento y respeto de los derechos que consagra la Constitución (p. 287).

En resumen: después de consultar obras generales o especializadas relevantes, el investigador no encontró una definición de garantía integral de los derechos humanos.

La necesidad de construir una definición de Garantía Integral de los Derechos humanos

De lo antes expuesto se puede inferir que, al no existir una definición de garantía integral de los derechos humanos, surgió la necesidad para el investigador de construir tal definición, dado que la presente investigación está orientada a establecer cómo enseñar los derechos humanos con un enfoque, precisamente, en su garantía integral.

Para tal efecto, se acudió a explorar en clave de garantía la Declaración Universal de Derechos Humanos (DUDH), con el fin de localizar en el cuerpo de tan importante documento, todas las acciones que estuvieran relacionadas con: afianzar, asegurar, dar certeza, proteger, entregar algo en prenda, adquirir un compromiso, documentar (RAE, 2021), promover (Vaticano, 1987), disfrutar un derecho (Ferrajoli, 1999), cumplir y respetar derechos (Gómez, 2016) y similares.

La razón para acudir a la Declaración Universal de Derechos Humanos es porque ella, tal como lo expresó el Papa Benedicto XVI en el discurso pronunciado ante la Asamblea General de las Naciones Unidas en abril de 2008 es el resultado de:

una convergencia de tradiciones religiosas y culturales, todas motivadas por el deseo común de poner a la persona humana en el corazón de las instituciones, leyes y trabajos de la sociedad, y de considerar a la

¹⁵ <http://vocabularies.unesco.org/thesaurus/concept1419>

persona humana esencial para el mundo de la cultura, de la religión y de la ciencia. (Bonanate y Papini, 2008, p. 27)

Y, además, porque de acuerdo con la información publicada por la Organización de las Naciones Unidas en su página Web www.un.org se reconoce a la DUDH como:

un documento que marca un hito en la historia de los derechos humanos (...) que establece, por primera vez, los derechos fundamentales que deben protegerse en el mundo entero [actualmente ratificada por 195 países] y [que] ha sido traducida a más de 500 idiomas. (ONU, Web Page)

Un análisis preliminar y superficial de la Declaración Universal de Derechos Humanos (DUDH) adoptada y proclamada por la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas en su resolución 217 A (III), de 10 de diciembre de 1948, nos permite encontrar en ella: fundamentos, principios, valores, fines, derechos, deberes, obligaciones, prohibiciones, supuestos, precisiones, órdenes. No obstante, aparece en una sola ocasión la palabra “garantías” (DUDH, 1948, art. 11) como se muestra enseguida:

Toda persona acusada de delito tiene derecho a que se presuma su inocencia mientras no se pruebe su culpabilidad, conforme a la ley y en juicio público en el que se le hayan asegurado todas las garantías necesarias para su defensa.¹⁶ (ONU, 1948, p. 4) [El énfasis no se encuentra en el texto original]

Sin embargo, al realizar la lectura de la DUDH (1948) con profundidad y en clave de garantía, el investigador encontró trece (13) acciones relacionadas con los significados de la palabra garantía antes relacionados. Dichas acciones, vistas en conjunto y consideradas como interdependientes, conforman un conjunto de acciones básicas, necesarias, impostergables e inexcusables, cuya ejecución coordinada y universal permitiría alcanzar la garantía integral de los derechos humanos, reducir las violencias y

¹⁶ Esas garantías incluyen, de acuerdo con la ciencia penal, entre otros, el derecho a ser informado de la acusación, el derecho a un juicio justo pronto, el derecho a un abogado, el derecho a llamar y presentar testigos, el derecho a permanecer en silencio y no auto incriminarse, el derecho a ser considerado inocente, el derecho a ser juzgado por un juez imparcial, el derecho a una sentencia justa y proporcionada a la gravedad del delito cometido, el derecho a interponer recursos, el derecho a un traductor o intérprete en caso de no comprender o hablar el idioma, el derecho a un juicio público, el derecho a no ser sometido a tortura o maltrato, el derecho a un juicio sin prejuicios por motivos de raza, género, orientación sexual, religión, etc., el derecho a no ser condenado dos veces por la misma causa, el derecho a un juicio sin pruebas obtenidas ilegalmente o con violación a las garantías constitucionales, el derecho a la preexistencia del delito y las penas, el derecho a no ser juzgado por una legislación retroactiva o ex post facto.

construir la paz. Las 13 acciones, destacando en primer lugar sus verbos rectores, con el fin de mantener el vínculo con los verbos utilizados en el instrumento de recolección de datos de la investigación (difusión, promoción, respeto, ejercicio, desarrollo, prevención, protección, defensa, reparación y restitución), se consignan en la Tabla 4.

Las 13 acciones mencionadas en la DUDH que pueden configurar una garantía integral básica de los derechos humanos

Las acciones para la garantía integral de los derechos humanos que se muestran enseguida fueron localizadas en la DUDH, en el desarrollo de esta investigación y se pueden describir como un conjunto de medidas políticas, legales y sociales que se deberían implementar, con el fin de alcanzar la protección universal y efectiva de los derechos humanos y las libertades públicas en todas las esferas de la vida. La Tabla 4 expone dichas acciones, en el orden en que ellas aparecen en la DUDH.

Tabla 4. Acciones para la garantía integral de los derechos humanos en la DUDH (1948)

No.	Acción	Objeto	Ubicación
1	Reconocer	Los derechos iguales e inalienables de todos los miembros de la familia humana / La dignidad intrínseca de todos los miembros de la familia humana	Preámbulo
2	Respetar	Los derechos humanos	Preámbulo
3	Disfrutar	La libertad de palabra y de creencias	Preámbulo
4	Proteger	Los derechos humanos a través de un régimen de Derecho, contra toda discriminación que infrinja esta declaración / Los derechos humanos (...), a fin de que el hombre no se vea compelido al supremo recurso de la rebelión contra la tiranía y la opresión	Preámbulo
5	Elevar	El nivel de vida dentro de un concepto más amplio de la libertad	Preámbulo
6	Asegurar	El respeto universal y efectivo a los derechos y libertades fundamentales del hombre, a través de medidas progresivas de carácter nacional e internacional orientadas a su reconocimiento y aplicación universal y efectiva / Mediante el advenimiento de un mundo más justo y más libre el respeto a los derechos y libertades fundamentales de todos sin distinción de raza, sexo, idioma o religión / El reconocimiento y el respeto de los derechos y libertades de los demás, y de satisfacer las justas exigencias de la moral, del orden público y del bienestar general en una sociedad democrática	Preámbulo y Proclamación, Art. 29-2
7	Crear	Una concepción común de estos derechos y libertades	Preámbulo
8	Promover	Entre las naciones el respeto a esos derechos y a esas libertades fundamentales / Mediante la enseñanza y la educación el respeto a estos derechos y libertades	Preámbulo y Proclamación
9	Judicializar	Los actos que violen sus derechos fundamentales reconocidos por la constitución o por la ley; también, las injerencias arbitrarias y los ataques contra la vida privada, la familia, el domicilio, la correspondencia, la honra, la reputación	Art. 8, Art. 12
10	Satisfacer	Los derechos económicos, sociales y culturales, indispensables a su dignidad y al libre desarrollo de su personalidad	Artículo 22
11	Favorecer	La comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos	Artículo 26
12	Establecer	Un orden social e internacional en el que los derechos y libertades proclamados en esta declaración se hagan plenamente efectivos	Artículo 28
13	Ejercer	Los derechos y libertades en concordancia con los propósitos y principios de las Naciones Unidas	Artículo 29

Fuente: (Meléndez-Guevara, Víctor Javier (2024). Enseñanza de los Derechos Humanos con un enfoque en su Garantía Integral: Un estudio para disminuir las violencias en Colombia a través de la educación científica. [Tesis de Doctorado. Universidad Benito Juárez G.]

Nota. Tabla elaborada por el investigador con base en una lectura de la DUDH (1948) en clave de garantía de los DD. HH.

Una definición de garantía integral de los derechos humanos

Como corolario de lo antes expuesto y aplicando la teoría de las cuatro causas (formal, material, eficiente y final) de Aristóteles, explicada por Herrera Jaramillo (1996, pp. 16-19), se define, enseguida, de manera ontológica perfecta ¹⁷ la garantía integral de los derechos humanos, así:

La Garantía Integral de los Derechos Humanos es un proceso sistemático y continuo, de creación humana, que debe ser ejecutado bajo la responsabilidad compartida de todas las instituciones y de todos los individuos, el cual busca la realización plena y efectiva, en todas las esferas de la vida, de los derechos y libertades fundamentales consagrados en la Declaración Universal de Derechos Humanos y en otros instrumentos internacionales inspirados en ella, a través de la práctica universal e interdependiente de las trece acciones básicas de garantía que enuncia la DUDH de 1948 y de las que las complementen, desarrollen o adicionen.

Fuente: [Meléndez-Guevara, Víctor Javier (2024). Enseñanza de los Derechos Humanos con un enfoque en su Garantía Integral: Un estudio para disminuir las violencias en Colombia a través de la educación científica. [Tesis de Doctorado. Universidad Benito Juárez G.]

De esta manera se cierra el Marco Teórico de la presente investigación el cual pretende abarcar los factores más relevantes para enseñar los Derechos Humanos con un enfoque en su garantía integral. Enseguida, se procede a presentar el Marco Normativo e Institucional de la Investigación.

Marco normativo e institucional

Esta subsección presenta las disposiciones más relevantes, relacionadas con este estudio, en los ámbitos internacional, regional y nacional y una reflexión sobre el rol que puede desempeñar la autonomía universitaria en la adopción de medidas institucionales para cumplir las responsabilidades que tienen las empresas educativas con los derechos humanos. En la parte institucional, contempla una mención especial al papel asignado por la Constitución Política de 1991 a la Defensoría del Pueblo, los aportes normativos de la Estrategia Nacional para la Garantía de los Derechos

¹⁷ Una definición ontológica perfecta desarrolla la teoría aristotélica de las cuatro causas y, por consiguiente, responde a las preguntas: Causa Formal ¿Qué es o qué forma tiene?; Causa Eficiente ¿Quién lo hizo?; Causa Final ¿Para qué se hizo? y Causa Material ¿Qué contiene o de qué está hecho?, las cuales se formulan en relación con el ser que se pretende definir.

Humanos y los de su Componente Educativo y, finalmente, la descripción de la Corporación Universitaria Autónoma del Cauca, con énfasis en su Modelo Educativo propio.

La Educación y la Garantía de los Derechos Humanos en el Ámbito Internacional

Es importante destacar que la educación en derechos humanos con un enfoque en su garantía integral puede ser una herramienta poderosa para reducir las violencias y la discriminación en la sociedad, en la medida en que puede fomentar la reflexión crítica, el diálogo constructivo, la empatía y el respeto mutuo, y puede ayudar a desarrollar habilidades para resolver conflictos de manera pacífica y promover la justicia social. Observemos las apuestas que sobre el particular existen en diferentes contextos y niveles:

Ámbito Universal

La Declaración sobre la raza y los prejuicios raciales, aprobada y proclamada por la Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (ONU, 1978), citando el Preámbulo de la Constitución de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, aprobada el 16 de noviembre de 1945, nos recuerda que:

la grande y terrible guerra que acaba de terminar no hubiera sido posible sin la negación de los principios democráticos de la dignidad, la igualdad y el respeto mutuo de los hombres, y sin la voluntad de sustituir tales principios, explotando los prejuicios y la ignorancia, por el dogma de la desigualdad de los hombres y de las razas. (ONU, 1978, párr. 3)

Al mismo tiempo dicha Declaración en su artículo 5.1 exalta la cultura y la educación con los siguientes términos:

La cultura, obra de todos los seres humanos y patrimonio común de la humanidad, y la educación, en el sentido más amplio de la palabra, proporcionan a los hombres y a las mujeres medios cada vez más eficaces de adaptación, que no sólo les permiten afirmar que nacen iguales en dignidad y derechos, sino también reconocer que deben respetar el derecho de todos los grupos humanos a la identidad

cultural y al desarrollo de su propia vida cultural en el marco nacional e internacional. (ONU, 1978, art. 5.1.)

A su turno, la Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural, aprobada por la Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2001) afirma que “los derechos culturales son parte integrante de los DD. HH., que son universales, indisociables e interdependientes. El desarrollo de una diversidad creativa exige la plena realización de los derechos culturales” (ONU, 2001, art. 5).

También, La Conferencia Mundial de Derechos Humanos de 1993 (ONU, 1993) subraya la importancia de promover relaciones armoniosas entre comunidades para fomentar paz y respeto hacia los derechos humanos. Además, insta a los Estados e instituciones a incluir en sus programas educativos temas relacionados con derechos humanos, democracia y justicia social, con el objetivo de sensibilizar y asegurar la aplicación universal de estos derechos. Y, en lo que concierne directamente al tema de la presente investigación, pide “a todos los Estados e instituciones que incluyan los derechos humanos, el derecho humanitario, la democracia y el imperio de la ley como temas de los programas de estudio de todas las instituciones de enseñanza académica y no académica” (ONU; 1993, párr. 79) A la vez, puntualiza en que la educación en materia de DD. HH.:

debe abarcar la paz, la democracia, el desarrollo y la justicia social, tal como se dispone en los instrumentos internacionales y regionales de derechos humanos, a fin de lograr la comprensión y sensibilización de todos acerca de los derechos humanos con objeto de afianzar la voluntad de lograr su aplicación a nivel universal. (ONU, 1993, párr. 80)

Ámbito Regional

La Convención Americana sobre Derechos Humanos, conocida también como el Pacto de San José, (OEA, 1969) es un instrumento esencial en el continente americano que establece las obligaciones de los Estados para garantizar y respetar los derechos y libertades de todos sus ciudadanos. Esta convención reafirma valores como la justicia, la paz y la democracia, y destaca el papel crucial de la educación en la promoción y protección de los derechos humanos. Así, los Estados miembros de la Organización de Estados Americanos (OEA) se comprometen no solo a garantizar estos derechos a nivel legal, sino también a promover una cultura de derechos humanos a través de la educación y la sensibilización, para fortalecer las bases democráticas y garantizar una coexistencia pacífica.

La Educación y la Garantía de los Derechos Humanos en el Ámbito Nacional

Ámbito Nacional Constitución Política de Colombia de 1991

La Constitución Política de 1991 [C. P.], vigente en Colombia —la misma que fuera precedida por las Constituciones Políticas Nacionales de “1821, 1830, 1832, 1843, 1853, 1858, 1863, y 1886” (Restrepo P., Carlos, 2003, p. 12)— o, según Hernando Valencia Villa, por quince constituciones generales o nacionales: dos durante la guerra de Independencia [1810–1819], cinco durante la Gran Colombia [1819–1830], cuatro durante la Nueva Granada [1830–1858], tres durante la Federación [1858–1886] y una última en el umbral de la Regeneración [1886–1903] (Valencia, 2020, p. 129), le reconoce a la educación un doble carácter: como “un derecho de la persona y [como] un servicio público” (Constitución Política, 1991, art. 67); además, la C. P. le confiere un lugar destacado a los DD. HH. cuando ordena formar al colombiano primero en el respeto a los DD. HH., luego en la paz y finalmente en la democracia. (c. f. C. P., 1991, art. 67).

A la pregunta ¿Quién debe enseñar?, que también se le formuló a los encuestados, los Delegatarios del Pueblo de Colombia a la Asamblea Nacional Constituyente (ANC, 1991) respondieron: “La enseñanza estará a cargo de personas de reconocida idoneidad ética y pedagógica” (C. P., 1991, art., 68).y en materia de inclusión educativa, los constituyentes del 91 dijeron: “los grupos étnicos tendrán derecho a una formación que respete y desarrolle su identidad cultural [y] la educación de personas con limitaciones físicas o mentales, o con capacidades excepcionales, son obligaciones especiales del Estado” (C. P., 1991, art., 68).

En relación con las Instituciones de Educación Superior, la Constitución de 1991 les garantiza la autonomía y las faculta para darse sus directivas y regirse por sus propios estatutos, de acuerdo con la ley y, además, ordena la mediación de la ley para establecer un régimen especial para las universidades del Estado (C. P., 1991, art. 69). En cuanto a la investigación, la Constitución de 1991 coloca en cabeza del Estado la obligación de fortalecer la investigación científica en las universidades oficiales y privadas y ofrecer las condiciones especiales para su desarrollo. (C. P., 1991, art. 69)

En relación con los DD. HH. la Constitución Política de 1991 ordena reconocer un valor anticipado [prevalencia] en el orden interno a los “tratados y convenios internacionales ratificados por el Congreso (sic), que reconocen los derechos humanos y que prohíben su limitación en los estados de excepción” (C. P., 1991, art. 93); también, dar “prioridad al trámite de los proyectos de ley aprobatorios de los tratados sobre derechos humanos” (C. P., 1991, art. 164); al tiempo que prohíbe “[suspender] los derechos humanos en los estados de excepción” (C. P., 1991, art. 214); igualmente, ordena enseñar de manera obligatoria a los miembros de la fuerza pública “los fundamentos de la democracia y de los derechos humanos” (C. P., 1991, art. 222).

En relación con la garantía de los derechos humanos, la Constitución de 1991, incluye las siguientes acciones: el ejercicio de los derechos y libertades; el respeto a los derechos ajenos; obrar conforme al principio de solidaridad social; defender y difundir los derechos humanos como fundamento de la convivencia pacífica (C. P., 1991, art. 95); las garantías de no repetición (Acto Legislativo [A. L.] 01 de 4 de abril, 2017); la obligación de proteger los derechos humanos y asegurar su efectividad (C. P., 1991, art. 277); la función de exhortar al Congreso para que expida las leyes que aseguren la promoción, el ejercicio y la protección de los derechos humanos, y exigir su cumplimiento a las autoridades competentes (C. P., 1991, art. 278); velar por la promoción, el ejercicio y la divulgación de los derechos humanos, orientar e instruir en el ejercicio y defensa de los derechos, divulgar los derechos humanos y recomendar las políticas para su enseñanza (C. P., 1991, art. 282); el deber general del Estado de investigar y sancionar las graves violaciones a los Derechos Humanos y al Derecho Internacional Humanitario” (C. P., 1991, art. Transitorio 66, modificado por el A. L. 01 de 2017, art. 3); la “satisfacción de los derechos de las víctimas a la verdad, la justicia, la reparación y la no repetición” (C. P., 1991, Título Transitorio, art. 1); la creación de la Jurisdicción Especial para la Paz (C. P., 1991, Título Transitorio, art. 5); “el derecho a la reparación a las víctimas de graves violaciones a los derechos humanos” (C. P., 1991, Título Transitorio, art. 18) y el reconocimiento de los derechos humanos como inherentes a los miembros de la familia humana (C. P., 1991, art. 94).

En resumen: enseñar los DD. HH. en los pregrados de las Instituciones de Educación Superior (IIES) en Colombia, en orden a alcanzar su garantía integral, desarrollaría actividades de gran valor constitucional, consagradas para alcanzar el pleno desarrollo humano, la convivencia pacífica y la paz, las cuales podrían no haber fructificado, porque dichas actividades no se han puesto en práctica de manera coordinada e interdependiente

ni se ha convocado a su cumplimiento a todos los individuos y a todas las instituciones. Y, además, porque no contemplan la totalidad de las acciones básicas para alcanzar la garantía integral de los derechos humanos.

La Cátedra de Paz

En el decreto 1038 de 2015, por el cual se reglamenta la Cátedra de Paz, se ordena desarrollar dentro de ella, al menos, dos (2) de las siguientes temáticas: a) Justicia y DD. HH.; b) Uso sostenible de los recursos naturales; c) Protección de las riquezas culturales y naturales de la Nación; d) Resolución pacífica de conflictos; e) Prevención del acoso escolar; f) Diversidad y pluralidad; g) Participación política; h) Memoria histórica; i) Dilemas morales; j) Proyectos de impacto social; k) Historia de los acuerdos de paz nacional e internacional; l) Proyectos de vida y prevención de riesgos. (Art. 2.3.3.4.5.4)

En resumen: cuando se realizó el diseño de la construcción de la cultura de paz en Colombia: no se consideró ninguna de las trece acciones necesarias para la garantía integral de los derechos humanos mencionadas en la Tabla 4. [Ver Tabla 4]

La Defensoría del Pueblo

La Constitución Política de Colombia establece en su artículo 282 que el Defensor del Pueblo tendrá a su cargo “divulgar los derechos humanos y recomendar las políticas para su enseñanza” (C. P., 1991, arts. 281, 282).

En el mes de febrero del año 2021, la Defensoría del Pueblo publicó una nueva versión de su Modelo Pedagógico Institucional [MPI] para la Educación en Derechos Humanos, el cual dice tener como finalidad: “contribuir a la construcción de una cultura basada en la observancia de los derechos humanos” (p. 4).

El MPI 2021 de la Defensoría del Pueblo tiene 72 páginas que contienen temas como: los fundamentos conceptuales de la Educación en Derechos Humanos (EDH); una breve definición de la EDH; corrientes pedagógicas para la enseñanza de los DD. HH.; didáctica y pedagogía para la enseñanza de los DD. HH.; recomendaciones procedimentales para las actividades de formación en DD. HH. En el MPI 2021 no se menciona de manera expresa a la Educación Superior y, en cuanto a recomendar las políticas para la enseñanza de los derechos humanos, se contrae a indicar aspectos generales y a establecer algunas recomendaciones procedimentales para las actividades de formación en DD. HH.

En lo que atañe al concepto de garantía que maneja la Institución nacional defensora de los DD. HH., resulta claro que la Defensoría del Pueblo de Colombia coloca en cabeza de otras instituciones del Estado el deber de garantizar los derechos humanos, observemos la siguiente instrucción que aparece en el Modelo Pedagógico Institucional:

Para ello, es oportuno explicar de una forma sencilla qué es y qué hace la Defensoría del Pueblo y qué NO es, y NO hace, en concreto debe quedar claro a los asistentes la función de defensa de los derechos humanos y los mecanismos con que cuenta la institución para ello, y la diferencia existente con garantizarlos, pues esta responsabilidad está en cabeza de otras instituciones del Estado. (MPI, 2021, pp. 45, 46)

En síntesis: para la Institución Nacional Defensora de los Derechos Humanos “La educación en derechos humanos identifica y organiza las maneras de transformar la sociedad y el sistema económico y social con base en la dignidad de las personas, la justicia y la equidad” (MPI, 2021, p. 21) y en su Modelo Pedagógico, no se ocupa de determinar en qué consiste la garantía de los derechos humanos; y, además, considera la Defensoría del Pueblo que la función de defensa de los derechos humanos no forma parte de su garantía.

La Autonomía Universitaria

En el periodo 1992 – 2021 la Corte Constitucional de Colombia dictó 180 sentencias, en donde se refiere a la Autonomía Universitaria, sin embargo, ninguna de ellas está relacionada con la enseñanza de los derechos humanos.

La Autonomía Universitaria puede desempeñar un papel clave al momento de tomar decisiones en favor o en contra del proceso de enseñanza de los DD. HH., es esta la razón para incluir dentro del presente marco normativo, la definición jurisprudencial de la Autonomía Universitaria que aparece en la Sentencia T-310 de 1999 proferida por la Sala Séptima de Decisión de la Corte Constitucional de Colombia: 1) En ella se define la Autonomía Universitaria como “la capacidad de auto regulación filosófica y de autodeterminación administrativa de la persona jurídica que presta el servicio público de educación superior” (Corte Constitucional, 1999). 2) La misma decisión añade la siguiente descripción: “la autonomía universitaria es un principio pedagógico universal que permite que cada institución tenga su propia ley estatutaria, y que se rija conforme a ella, de manera que proclame su singularidad en el entorno” (Corte Constitucional, 1999)

y 3) También contiene una precisión: la autonomía universitaria “no es soberanía educativa”, porque el hecho de disfrutar de un amplio margen de discrecionalidad, no se puede interpretar como autorización para incurrir en arbitrariedad.

Se puede inferir de lo expuesto, que: el margen de discrecionalidad que otorga el reconocimiento de la autonomía universitaria se ejerce dentro del marco de actuación de las IIES fijado por la Constitución y desarrollado por la ley. Entre los límites a la autonomía universitaria se encuentran según la sentencia antes mencionada, a) el sometimiento de las IIES a la inspección y vigilancia del presidente de la República (C. P., arts., 67 y 189 núm. 21); b) el cumplimiento estricto de la ley (C. P. art., 150 núm. 23) y c) el respeto por los derechos fundamentales.

Se infiere, que: no sería legítimo invocar la Autonomía Universitaria para no cumplir las obligaciones institucionales universales como empresa educativa frente a los DD. HH. (ONU, 2011) O, para no contribuir como Institución de Educación Superior, dentro del ejercicio de sus funciones constitucionales, al cumplimiento de los compromisos adquiridos por el Estado colombiano ante la comunidad internacional.

La Estrategia Nacional para la Garantía de los Derechos Humanos [Esnagar] (2014-2034)

La Estrategia Nacional para la Garantía de los Derechos Humanos es un instrumento fundamental para la promoción y protección de los derechos humanos en Colombia. La Estrategia busca garantizar el respeto, la protección, la promoción y la realización de los derechos humanos de todas las personas en Colombia, y, para lograrlo, establece un conjunto de acciones y compromisos para el Estado y la sociedad en su conjunto, de allí la necesidad de diseñar estrategias y acciones que permitan una mayor difusión y divulgación de la Estrategia, así como para proporcionar información y capacitación específica sobre sus componentes y objetivos.

Los objetivos de la Esnagar 2014-2034

La Esnagar (2014 - 2034) declara que su objetivo principal es el goce efectivo de los DD. HH. A la vez, señala sus objetivos específicos: a) avanzar hacia el reconocimiento y realización de los DD. HH. y la observancia del Derecho Internacional Humanitario; b) establecer las condiciones y garantías para el reconocimiento, respeto, garantía y realización de los DD. HH.; c) fortalecer mecanismos que garanticen la promoción, protección

y defensa de los DD. HH.; d) garantizar la gestión pública transparente y e) consolidar una política pública incluyente. (República de Colombia, 2015, p. 61).

Contenido de la Esnagar 2014-2034, Responsables y Productos Adicionales

La Esnagar (2014 - 2034) define lineamientos, estrategias y líneas de acción para cada uno de los ocho componentes del Sistema Nacional de DD. HH. y asigna unas responsabilidades al nivel nacional, al nivel territorial y otras a la Nación y al territorio. El proceso que concluyó con la elaboración de la Esnagar (2014 - 2034) incluyó la realización de una Conferencia Nacional (diciembre de 2012) y la redacción del documento “De la Violencia a la Sociedad de los Derechos” (República de Colombia, 2013).

En la Esnagar (2014 - 2034) se establecen ocho (8) componentes: 1) Igualdad, no discriminación y respeto por las identidades; 2) Cultura y educación en derechos humanos y paz; 3) Derechos civiles y políticos; 4) Derecho internacional humanitario y conflicto armado; 5) Derechos Económicos, Sociales, Culturales y Ambientales (DESCA); 6) Derechos humanos y empresas; 7) Justicia; 8) Construcción de paz; 9) Gestión pública transparente y lucha contra la corrupción.

El Componente Cultura y Educación en Derechos Humanos y Paz en la Esnagar (2014 - 2034)

Dentro del componente Cultura y Educación en Derechos Humanos y Paz se plantea la pregunta ¿Qué debe abarcar la educación y la formación en materia derechos humanos? De la respuesta, surgen tres grupos de contenidos: 1) conocimientos y habilidades; 2) valores y actitudes y 3) comportamiento y acción. El primer grupo se subdivide en: a) aprendizaje referido a los derechos humanos y a los mecanismos para su protección y b) adquisición de habilidades para aplicarlos en la vida diaria. El segundo grupo se refiere a los valores y al afianzamiento de actitudes y comportamientos que respeten los DD. HH. y el tercer grupo se refiere a tomar medidas para defender y promover los DD. HH.

Dicho componente, seguidamente, enuncia que la cultura de DD. HH. abarca, se complementa y dialoga con la cultura de paz, la cultura ciudadana, la cultura de la legalidad, la cultura democrática y enfatiza

en que la finalidad última de la cultura en DD. HH. es “contribuir a la consolidación de un Estado Social de Derecho y una sociedad construida por todos” (p. 33).

También, afirma que la cultura en DD. HH. cobija iniciativas de promoción de los DD. HH. y la puesta en escena de diferentes estrategias que llegan a toda la comunidad, resaltando a la educación como parte fundamental para la promoción y la divulgación de los DD. HH. indicando que todo lo anterior se complementa con acciones específicas de memoria histórica que deben tener en cuenta el contexto, las particularidades de la sociedad y la necesidad de hacer visibles los procesos de resistencia pacífica que han tenido lugar.

Luego, el mencionado componente establece como su objetivo desarrollar unos lineamientos que aporten en la transformación del comportamiento de los ciudadanos y lo relaciona con el ejercicio de los DD. HH., el empoderamiento comunitario, la construcción de una cultura de paz, la solución pacífica de los conflictos, el diálogo, la búsqueda de consensos y la no violencia en la cotidianidad (p. 34).

Finalmente, precisa que el origen de las estrategias se encuentra en la ley 115 de 1994 y en el Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos (PLANEDH) (p. 33). Dichas estrategias son: a) el desarrollo de pedagogías y metodologías didácticas en el sistema educativo; b) la generación de procesos de educación para el trabajo y el desarrollo humano; c) el impulso e implementación de estrategias de desarrollo cultural para la transformación social (pp. 34 - 35).

Transcurridos varios años desde la formulación de la Estrategia y del diseño de su componente de Cultura y Educación en Derechos Humanos y Paz, pareciera que sus metas están aún lejanas y que el diagnóstico que contiene el Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos de 2009 (República de Colombia, 2021b.), en el sentido que nuestra sociedad carece de un “sistema de significados, representaciones, imaginarios y prácticas basado en la dignidad humana” y que, por consiguiente, está en incapacidad de promover “el ejercicio, el respeto, la defensa y la protección de los derechos de la persona y de los colectivos humanos en los marcos público y privado de un estado” (p. 33), se mantiene vigente en la actualidad; entre otras cosas, porque el “afianzamiento de actitudes y comportamientos que respeten los DD. HH.” (p. 33) sería posible a través de la enseñanza de los derechos humanos con un enfoque en su garantía integral, a nivel profesional, con el compromiso de cada individuo y de cada institución, y sobre la base de su posterior difusión a los habitantes

del territorio nacional, a través de mecanismos como el previsto en el artículo 10 de la ley 2272 de 2022, que crea el Servicio Social para la Paz, como una alternativa al servicio militar. (Congreso de Colombia, 2022)

Lineamientos, Estrategias y Líneas de Acción en el Componente de Cultura y Educación relacionados de manera directa con las IIES

Dado el nivel de abstracción que se observa en los párrafos anteriores se incluye un Anexo con los Lineamientos, Estrategias y Líneas de Acción, en el Componente de Cultura y Educación en Derechos Humanos y Paz, relacionados de manera directa con las IIES, el cual fue elaborado, buscando respuesta a las preguntas: ¿Cuál es la estrategia de garantía en el componente de cultura de la Esnagar 2014 - 2034?, ¿Cuál es el concepto de garantía que utiliza la Esnagar?, ¿Cuál es el rol asignado por la Esnagar a la Educación Superior para la garantía de los derechos humanos? [Ver Anexo G, Tabla 12]

El Modelo Educativo Propio (MEP) de la Corporación Universitaria Autónoma del Cauca

De acuerdo con el Proyecto Educativo Universitario de la Corporación Universitaria Autónoma del Cauca, reformado el 11 de agosto de 2015 (Acuerdo 019 de 2015, Asamblea de Fundadores):

la educación universitaria no es un procedimiento instruccional que “industrializa el conocimiento” sino que se trata de un proceso de formación integral que pretende crear un hombre nuevo (...) al tiempo que pone en marcha todas sus potencialidades para alcanzar su plenitud como ser humano. (Corporación, 2015, p. 9).

Se infiere del contenido del párrafo transcrito que no existe incompatibilidad entre la enseñanza de los DD. HH. con un enfoque en su garantía integral y el proyecto educativo universitario de la Uniautónoma del Cauca, porque ambos proyectos reconocen el valor y la dignidad de cada miembro de la familia humana.

La Asamblea de Fundadores de la Uniautónoma del Cauca desarrollando su propuesta académica sostiene que:

el acto formativo (...) no ocurre de manera espontánea, sino que obedece a una bien estructurada planeación que es a la vez producto de las concepciones sobre la educación universitaria (...) tales concepciones

toman forma en los lineamientos sobre el currículo y se traducen de manera práctica en el “Modelo pedagógico” (...) síntesis del proyecto de formación universitaria que la institución propone a la sociedad en el plano real formativo. (Corporación, 2015, p. 10)

El Modelo Pedagógico Institucional de la Uniautónoma del Cauca establece un amplio marco contextual, dentro del cual podría tener cabida la enseñanza de los derechos humanos, con un enfoque en su garantía integral; la amplitud de dicho marco se puede percibir por el uso de expresiones que califican a dicho modelo como “una respuesta y una interpretación —desde la función de docencia— (...) a las problemáticas y oportunidades del contexto social en todas sus perspectivas” (Corporación, 2015, p. 11); también, porque reconoce “la naturaleza social de la educación y la exigencia de pertinencia” (p. 11) y porque acoge las tendencias mundiales en educación relacionadas con “la consolidación de la sociedad del conocimiento, la globalización y la emergencia de diversas crisis” (p. 11).

El enfoque educativo de la Uniautónoma del Cauca es el constructivismo social, que se diferencia de los enfoques donde el maestro transmite el conocimiento y los estudiantes lo reciben de manera pasiva. En efecto, la Uniautónoma del Cauca destaca en su Modelo Educativo la importancia de la construcción activa del conocimiento y el desarrollo de habilidades para interactuar en un mundo complejo y cambiante. En su alusión al Constructivismo Pedagógico Social, la Institución citando a Abarca (2007) resalta “la importancia del estudiante como sujeto que aprende y logra, a partir de los apoyos institucionales, modificar su estructura mental, permitiendo mejoras significativas en sus niveles de complejidad, integración y diversidad” (Corporación, 2015, p. 15)

También, la Uniautónoma del Cauca, citando a Ausubel (1985) expone que:

el aprendizaje es fruto del descubrimiento y de la recepción, pero sólo de acuerdo con las condiciones que lo generen puede ser tipificado como memorístico o significativo, siendo significativo cuando las ideas expresadas simbólicamente son relacionadas de modo sustancial con lo que el estudiante ya sabe. (Corporación, 2015, p. 15)

Luego, al fusionar el constructivismo social y el aprendizaje significativo la Uniautónoma del Cauca sostiene que éstos “implican el desarrollo de escenarios pedagógicos que enriquezcan las interacciones entre estudiantes y (...) que se muevan más allá de lo disciplinar” (Corporación, 2015, p. 15). Para asegurar que estos propósitos y competencias se puedan alcanzar,

el modelo de la Uniautónoma del Cauca plantea una estructura curricular con dos campos de formación: el Campo Común y el Campo Profesional. Dichos campos:

están pensados como categorías que contienen saberes y haceres, articuladores de conjuntos de conocimientos —teóricos o prácticos— constituyendo el elemento organizador de mayor jerarquía en la estructura curricular. (...) El campo común es interdisciplinar, no solo por los contenidos o saberes que agrupa sino porque es transversal a todos los programas profesionales de la oferta académica de la Institución. (Corporación, 2015, pp. 13, 14)

Unido a lo macro curricular, el modelo pedagógico de la Uniautónoma del Cauca, cuenta con una estructura micro curricular que es el Plan de Aula, que se caracteriza por ser “un instrumento de planeación, medición e implementación” basado en “los principios de selección, organización, articulación y secuencialización de los núcleos temáticos establecidos en los componentes previamente expuestos” y es el instrumento que permite “crear la contextualización teórica y metodológica para dinamizar la formación por competencias” (Corporación, 2015, p. 15), en este marco de destaca la importancia del perfil de egreso como resultado de todo el proceso formativo en tres aspectos:

Desde lo disciplinar el egresado es un profesional con las competencias requeridas para un ejercicio calificado de su disciplina; es además un emprendedor que desarrolla su actitud emprendedora como creador de nuevas organizaciones empresariales o sociales, o bien como impulsor de la innovación en las ya existentes y; en tercer lugar el egresado es un ciudadano, un individuo que participa activamente en el desarrollo de la comunidad y que respeta y promueve los más elevados valores democráticos, éticos y sociales. (Corporación, 2015, pp. 10 - 16)

En la versión del modelo pedagógico correspondiente al año 2020, en cuya elaboración participó el investigador, la Uniautónoma del Cauca dice conservar:

los lineamientos pedagógicos planteados en la resolución 0224 de 2012 y 069 de 2019; esto quiere decir: Aprendizaje significativo (Ausubel y Vigotsky 1982), Inteligencias múltiples (Gardner, 2005), Constructivismo pedagógico social (Wertsch, 1998) (...) el Enfoque Basado en Competencias (Tobón, 2000), el desarrollo cognitivo y la competencia semántica (Greimas, 1982) [y] el desarrollo de habilidades con un carga de valores (ser) que se constituyen de forma integral

(...); el desarrollo y construcción de los resultados de aprendizaje, que como desempeños, son orientados por la taxonomía de Bloom (1956) (Modelo Pedagógico Uniautónoma, 2020, pp. 21-22)

Y, finalmente, siguiendo los lineamientos del Decreto 1330 de 2019, por el cual se sustituye el Capítulo 2 y se suprime el Capítulo 7 del Título 3 de la Parte 5 del Libro 2 del Decreto 1075 de 2015 —Único Reglamentario del Sector Educación— la Uniautónoma del Cauca integra a su gestión educativa los resultados de aprendizaje:

Como un factor [para] tener en cuenta dentro de la cultura de autoevaluación. Los resultados de aprendizaje son concebidos como las declaraciones expresas de lo que se espera que un estudiante conozca y demuestre en el momento de completar su programa académico. (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2019, p. 3)

Se puede inferir, con base en lo expuesto en este acápite y en el marco teórico de la presente investigación, que existe, desde la perspectiva normativa institucional y con base en la experiencia docente en la Uniautónoma del Cauca, una alta afinidad y disposición institucional, que le permitiría a la Uniautónoma del Cauca adoptar la enseñanza de los DD. HH., con un enfoque en su garantía integral. [Ver Anexos K y M]

Marco histórico

La Universidad en Colombia y los Derechos Humanos

La Universidad en Colombia comienza en la segunda mitad del Siglo XIX, como fruto de la reforma educativa de 1870, que fue descrita como: “el proyecto más ambicioso que hubiera sancionado la república de Colombia [y cuya] primera disposición fue la creación de la Universidad Nacional de Colombia” (Contreras y Hernández, 2019, p. 25).

Sin embargo, la vinculación de los DD. HH. con la Educación Superior, en el aspecto normativo, debió esperar hasta la extinción de la Constitución de 1886 y el nacimiento de la Constitución de 1991. Entre otras razones, porque el proceso de universalización de los DD. HH., posterior al final de la segunda guerra mundial, no resonó en nuestra centenaria carta fundamental de 1886. Por el contrario, con posterioridad a la Declaración Universal de Derechos Humanos, se expidieron en Colombia normas

constitucionales como el Acto Legislativo número 6 de 1954 que en su artículo 1° decretó: “Queda prohibida la actividad política del comunismo internacional” (Restrepo, 2004, p. 537), norma que resulta contraria a la libertad de pensamiento, de conciencia, de expresión, de opinión, entre otros derechos humanos y libertades fundamentales.

El Pasado, Presente y Futuro de los Derechos Humanos

El Pasado de los Derechos Humanos

Gómez (2016) menciona entre las fuentes más antiguas que reflexionan de manera no sistemática sobre los DD. HH. a algunas insertadas en la tradición greco-romana y otras que aparecen en versiones del humanismo oriental o en la sociedad babilónica y hebrea, “en textos como los Diez Mandamientos, el Código de Hammurabi, las leyes y las reformas de Solón, los Códigos de Manú y Buda” (p. 38). El mismo autor afirma que, después de la caída del imperio Romano de Occidente se encuentran “manifestaciones de protección de ciertos Derechos y garantías individuales” (p. 39) en el Derecho Canónico y en exigencias sociales frente al Monarca y la nobleza.

Sin embargo, la aparición de la idea que dio origen a la versión moderna de los derechos humanos fue vinculada por la historiadora Linn Hunt, en su libro “La Invención de los Derechos Humanos” (Hunt, 2009), a la práctica de la autonomía y de la empatía influenciadas por “la elevación del umbral de la vergüenza relacionada con las funciones fisiológicas” (p. 29) y a la reorganización de la vida social. Siguiendo a Linn Hunt, este proceso se puede resumir en que:

Las personas empezaron a dormir solas en una cama, o únicamente con su cónyuge [autonomía]; la lectura de crónicas de torturas o novelas epistolares tuvo efectos físicos que se traducían en cambios cerebrales [sensibilización]; nuevas formas de leer (y ver y escuchar) crearon

nuevas experiencias individuales [empatía], que a su vez hicieron posibles nuevos conceptos sociales y políticos¹⁸ [los derechos humanos] (Hunt, 2009, pp. 28–33)

En resumen: el pasado de los derechos humanos tiene raíces profundas que se remontan a tradiciones y textos antiguos, a manifestaciones de protección de derechos individuales en el Derecho Canónico y en demandas sociales dirigidas a monarcas y nobles. Sin embargo, cambios en la vida cotidiana, como dormir solos o leer relatos sobre torturas, transformaron nuestra percepción y sensibilidad hacia los demás, habilitándonos para reconocer el valor y la dignidad en nosotros y en los demás seres humanos.

El Presente de los Derechos Humanos

En relación con el presente de los DD. HH., debemos recordar que una de las justificaciones del presente trabajo académico es la necesidad de contribuir mediante la enseñanza de los derechos humanos, con un enfoque en su garantía integral, a disminuir las violencias en Colombia; y, crear en su lugar una cultura de paz y convivencia incluyente, para reducir las múltiples violencias, las cuales, al momento de redactar este párrafo, se manifiestan en la cifra perturbadora, infamante y creciente de “9.328.449 víctimas” (Registro Único Nacional de Víctimas, consultado el 18/08/2022).

La anterior cifra, es una de las consecuencias del Sistema Social en el que vivimos actualmente, cuya descripción, que permanece inalterada, es la siguiente:

El sistema social en el que vivimos se le puede definir como un sistema violento, porque se alimenta y se sostiene en la discriminación, en las divisiones, en la negación y exclusión de muchos, en los valores de la competencia y el éxito a toda costa (...) todos nosotros, nacidos, crecidos y criados en este sistema social, no escapamos de esta realidad (...) que atenta contra la dignidad y la integridad de los seres humanos. (Colegio Villa Rica, 2007, p. 33).

¹⁸ Sobre la evolución de estos “nuevos conceptos sociales y políticos” (Hunt, 2009, p. 33) se pueden leer los aportes de Pedro Nikken, juez fundador de la Corte Interamericana de Derechos Humanos, quien aseguró que la historia de los DD. HH. Se desarrolla alrededor del concepto de inherencia —el cual implica que tales derechos no dependen del reconocimiento de los Estados, porque no son concesiones, y tampoco dependen de la nacionalidad o la cultura, porque corresponden a todos los miembros de la familia humana, sin discriminación alguna. (Nikken, 1994), de la Conferencia y Plan de Acción de Viena de 1993 y del presidente de Colombia (2022 – 2026) Gustavo Petro Urrego en el Anexo L, Tabla 17, de esta investigación.

En resumen: el presente de los derechos humanos en Colombia es su falta de garantía, su violación constante y el menosprecio creciente por la vida, la libertad, la igualdad y el valor de cada habitante en el territorio colombiano.

El Futuro de los Derechos Humanos

En lo que concierne al futuro de los DD. HH., esta investigación destaca que, con ocasión del cincuentenario de los pactos internacionales de la ONU, Martín Agudelo Ramírez (Agudelo, 2014) visualizó el futuro de los DD. HH., con base en Deleuze (2016), Nietzsche (2003) y Douzinas (2008), quienes, en su orden, valoraron los DD. HH. como: a) La “manifiesta (...) crisis de una idea frente a la que no vale la pena continuar considerándola” (p. 150); b) “un discurso (...) dirigido hacia un punto de expansión indefinida [que] afianzaría la ampliación del grupo de los frágiles” (p. 151); y, c) como “el grito de los oprimidos, los explotados, los desposeídos” (p. 152).

Se puede vislumbrar, desde las posiciones expuestas, cierto grado de certeza sobre “el fin de los derechos humanos” mencionado por Douzinas (2008, p. 451), porque según este autor los derechos humanos se han convertido “en un mecanismo legitimador para algunos de los regímenes y poderes más escleróticos” (p. 452) y porque su positivación (declaraciones, convenciones, protocolos, tratados) los ha desviado “de sus propósitos iniciales de revolución y de disenso” (p. 462).

Sin embargo, con base en los recientes cambios políticos que han ocurrido en Colombia, podemos hacer “una apuesta por la esperanza” (Agudelo, 2014, p. 152) y celebrar el aplazamiento “del triunfo de una humanidad monolítica” (Douzinas, 2008, p. 462), en la medida en que en virtud del triunfo electoral de “los nadies y las nadies”¹⁹, —como designa la vicepresidente electa de Colombia Francia Márquez Mina a aquellos integrantes del “Pacto Histórico”²⁰ y, en general, a aquellos habitantes del territorio nacional que en mayor medida han sufrido el dolor, el rechazo, la exclusión y la violación de sus derechos humanos, se espera el

¹⁹“Se termina el silencio para los nadies y las nadies de este país. El sueño de millones está cada vez más cerca de hacerse realidad”. Francia Márquez, en <https://www.facebook.com/watch/?v=919613646097178>, página visitada el 19/07/2022

²⁰El Pacto Histórico «Colombia Puede» es una coalición política colombiana compuesta principalmente por partidos y movimientos políticos de izquierda, y centroizquierda de ideología progresista, socialdemócrata y socialista democrática. Fundación: 11 de febrero de 2021 (Wikipedia)

advenimiento de la garciamarquiana²¹ segunda oportunidad para construir “una nueva y arrasadora utopía de la vida”.

En resumen: si bien es cierto que grandes nubarrones situados en el horizonte de los derechos humanos nos pueden generar temor sobre su futuro, no debemos olvidar que los derechos humanos son “el principio negativo en el corazón del imaginario social”, en el sentido que representan la esperanza, es decir: “la promesa de lo que todavía no es”.
(Douzinas, 2008, p. 462)

²¹ Alude al Premio Nobel de Literatura Gabriel García Márquez, quien en el discurso de aceptación del Nobel señaló: “nos sentimos con el derecho de creer que todavía no es demasiado tarde para emprender la creación [de] una nueva y arrasadora utopía de la vida, [...] donde de veras sea cierto el amor y sea posible la felicidad”.

Marco conceptual

En esta subsección se exponen algunos conceptos básicos, con un común denominador: su capacidad de contribuir a posicionar la enseñanza de los derechos humanos con un enfoque en su garantía integral, con el fin de reducir, mediante la educación científica, las violencias en Colombia.

La Educación

La educación es un derecho fundamental que permite el desarrollo personal y colectivo, y está estrechamente vinculada con la protección y promoción de los derechos humanos. (ONU, 1948). Mario Madrid-Malo Garizabal (1998) la define como: “la acción planeada y sistemática para lograr la promoción total de la persona mediante el pleno desarrollo de sus capacidades físicas, intelectuales, morales, afectivas y espirituales” (p. 128).

La educación, como “acción y efecto de educar” (RAE), es un fenómeno, en el sentido de “objeto posible del conocimiento humano” (Abbagnano, 2016, p. 481), cuyos rasgos distintivos están vinculados a un “triple eje condicional” (Tourrián, 2019) conformado por 1) los valores, 2) el agente-actor [capacidad de actuar en un entorno] y 3) el agente-autor [capacidad de crear o modificar entornos] y es, además, el resultado de múltiples procesos entre los que se destacan, desde la perspectiva de una “educación organizada, sistemática y formal” (De Azevedo, 2013, p. 239): la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación que se realiza en las instituciones educativas.

La Educación Científica

Siguiendo a Ambrose et al. (2017); Hernández (2012); Vázquez-Alonso y Manassero-Mas (2018); Kuhn (2012) y Kahneman (2012) citados por Vázquez-Alonso y Manassero-Mas (2018), la educación científica es un enfoque educativo que se basa en la utilización de descubrimientos y conocimientos empíricos y científicos para mejorar la construcción del conocimiento. Este enfoque implica la incorporación de experiencias prácticas y significativas en el aprendizaje; el respeto a los límites de atención y concentración de los estudiantes; la utilización del aprendizaje multisensorial; la consolidación adecuada de los aprendizajes; la

maximización del potencial de plasticidad del cerebro; la combinación de memorización con comprensión y aplicación de la información; y, la promoción de la habilidad de “pensar mucho y bien” (Kahneman, 2012, citado por Vázquez-Alonso y Manassero-Mas, 2018, p. 329) Los aspectos antes mencionados, los cuales, por supuesto no agotan el tema, implican un cambio en el enfoque de la enseñanza tradicional —que se centra en la transmisión de verdades indiscutibles— hacia un enfoque centrado en el estudiante como protagonista en la construcción activa del conocimiento.

El valor y el poder de la educación

En el informe a la UNESCO presentado por la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, presidida por Jacques Delors, se resalta el valor y el poder de la educación, al afirmar que la educación provee las cartas de navegación en “un mundo complejo y en perpetua agitación y, al mismo tiempo, la brújula para poder navegar por él” (Delors, 1996, p. 95). A la vez, la Comisión propone “transcender una visión puramente instrumental de la educación, percibida como la vía obligada para obtener determinados resultados (...) para considerar su función en toda su plenitud” (p. 96).

El acto educativo como parte de la experiencia educativa

El acto educativo, en el contexto de la presente investigación, no debe ser entendido como un evento aislado y planeado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino como parte de una experiencia educativa, es decir como integrante de un proceso continuo y holístico enfocado en el desarrollo integral del individuo en el transcurso de su vida (Dewey, J. 1938); por consiguiente, dicha experiencia demanda la construcción de una relación educativa (Touríñan, 2019) con otro ser humano y que ésta sea desarrollada con un enfoque basado en la evidencia —como lo sintetiza Richard Mayer en el prólogo a la obra de Ambrose et al. (2017)— con el fin de mostrar a ese ser humano cómo superar, por sí mismo, una situación determinada; y, además, cómo convertirse en protagonista de su propio proceso de aprendizaje, motivándolo a alcanzar, de manera autónoma, el más alto y visible grado de dominio de sus competencias (MEN, 2020) y a retribuir el desarrollo individual alcanzado, realizando emprendimientos que mejoren las condiciones de vida individuales y sociales en su entorno y en la humanidad, además, todo lo anterior, en armonía con los demás habitantes de la casa común (Papa Francisco, 2015).

La conexión entre Educación y Derechos Humanos en la DUDH (1948)

Se establece en la DUDH (ONU, 1948) cuando exhorta a todos los pueblos y naciones a

esforzarse, a fin de que tanto los individuos como las instituciones, inspirándose constantemente en ella, promuevan, mediante la enseñanza y la educación, el respeto a estos derechos y libertades, y aseguren, por medidas progresivas de carácter nacional e internacional, su reconocimiento y aplicación universales y efectivos. (ONU, 1948, Preámbulo)

Los Niveles de Cualificación (Perspectiva Nacional e Internacional) y la enseñanza de los Derechos Humanos

El Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia (MEN), en el documento de Introducción al Marco Nacional de Cualificaciones Colombia [MNC] (2017) describe el MNC como: “un instrumento para clasificar y estructurar en un esquema de niveles los conocimientos, las destrezas y las actitudes, de acuerdo con un conjunto de criterios sobre los aprendizajes logrados por las personas” (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2017, p. 5)

En la misma publicación, el MEN señala que los objetivos del MNC para Colombia son los siguientes:

- [a] promover el aprendizaje permanente, consolidando rutas de aprendizaje, fortaleciendo el acceso, la participación y la progresión educativa y laboral de las personas (...)
- [b] articular y flexibilizar los sistemas de educación y de formación para dar respuestas oportunas y pertinentes a las demandas derivadas de la globalización y el desarrollo tecnológico a nivel mundial (...)
- [c] [articular] las necesidades sociales y del mundo laboral con los procesos educativos y formativos. (p. 5).

Adicionalmente, el MEN, al determinar el momento en el cual se obtiene la cualificación, reconoce que existe un vínculo entre la Evaluación, los Resultados de Aprendizaje (RA), las Competencias y el Desempeño. Según el órgano rector de la educación en Colombia, el nivel de cualificación se obtiene:

Cuando un organismo competente, después de un proceso de evaluación, reconoce que la persona ha logrado los resultados de aprendizaje correspondientes a un nivel determinado y por lo tanto posee competencias necesarias para desempeñarse en un campo de actividad laboral específico. (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2017, p. 14)

Se infiere de lo expuesto, la importancia y el valor que representa en un proceso de enseñanza, que los resultados de aprendizaje (RA) estén alineados con los marcos de cualificación establecidos por la autoridad nacional competente.

En el Anexo B, de este trabajo académico, se incluye una exposición completa y, además, una comparación de los niveles de cualificación en Colombia con los niveles correspondientes del Espacio Europeo de Educación Superior. La comparación incluye, en relación con cada sistema, lo que se espera que el estudiante sea capaz de hacer, cómo lo debe hacer, en qué ámbito, en qué condiciones; y, en algunos casos, se exponen algunos aspectos adicionales. [Ver Anexo B]

Multiculturalismo y Derechos humanos

El compromiso del Estado colombiano al reconocer y proteger constitucionalmente la diversidad étnica y cultural de la Nación Colombiana (C. P., art. 7) amplió el escenario de la promoción y defensa de los DD. HH. a partir de 1991 y abrió un horizonte para transformar problemas endémicos de discriminación en oportunidades de solidaridad y crecimiento multiétnico y pluricultural.

Ciuro (2000), Hevia (2006) y Goffman (2012), citados por Arrubia (2018), enfatizan, respectivamente: en la crisis que genera la exacerbación del individualismo, en la gestación de ideologías que inducen a la discriminación y en la urgencia de fomentar valores que potencien la inclusión. (pp. 5, 6)

Demir y Yurdakul (2015) entrelazan el multiculturalismo y los DD. HH. con la educación, al teorizar, en el marco de un estudio fenomenológico que “un diseño curricular tiene características multiculturales si los objetivos (...) ofrecen implementaciones sin sesgo de diferentes grupos” (p. 3654) trazando los mencionados autores un camino replicable en un Estado como el colombiano que “reconoce y protege la diversidad étnica y cultural”

(C. P., 1991, art. 7°) y que, a la vez, considera como una de sus obligaciones fundamentales la protección de las “riquezas culturales y naturales de la Nación” (art. 8°).

Las Violencias

La explicación del concepto violencias es relevante en este estudio. El uso de la expresión violencias en plural no solamente obedece a que existen múltiples clases de violencia, sino a la necesidad ética de no generar un efecto reduccionista al fusionar en una todas las violencias y minimizar la gravedad de aquellas que el Estado genera, tolera, invisibiliza o deja en la impunidad.

Las violencias en la doctrina

Rutherford et al. (2007) afirman que la violencia constituye un grave problema de salud pública y ofrecen, en orden a su esclarecimiento y mitigación, un glosario, que incluye, entre otras, la definición de violencia de la Organización Mundial de la Salud (OMS), difundida en el Reporte Mundial Sobre Violencia y Salud (2002), [WRVH por su sigla en inglés]. Según el mencionado organismo multilateral, constituye violencia:

el hecho que una persona o grupo de personas tenga la intención de usar la fuerza o el poder contra otra persona o grupo de personas, lo que incluye el uso de la fuerza física o de la amenaza del uso de la fuerza (p. 676).

Rutherford, et al. (2007) encuadran la violencia en siete categorías, tres de ellas según quien haya cometido la violencia, a saber: 1. Autodirigida; 2. Interpersonal y 3. Colectiva; y, las cuatro restantes, según la naturaleza de la violencia: Física; Sexual; Psicológica e Involuntaria. (p. 676) Advierten los mencionados autores que dichas categorías no son excluyentes y que se puede configurar una combinación simultánea de violencias.²²

Los mismos autores definen: a) la violencia autodirigida como un término amplio que incluye pensamientos, acciones suicidas y formas de autolesión;

²² Los autores citados colocan, como ejemplo, la violencia entre parejas íntimas que puede involucrar abuso psicológico, físico y sexual.

b) la violencia interpersonal como aquella que incluye actos de violencia e intimidación [y] que ocurre entre miembros de una misma familia, entre parejas íntimas o entre individuos, así se conozcan o no, y donde la violencia no está destinada específicamente para promover los objetivos de cualquier grupo o causa. Esta categoría incluye el maltrato infantil, la violencia juvenil, algunas formas de violencia sexual y el abuso contra ancianos; c) la violencia colectiva, la definen como: el “uso instrumental de violencia de personas que se identifican como miembros de un grupo contra otro grupo o conjunto de individuos, con el fin de lograr objetivos políticos, económicos o sociales” (p. 677). La violencia colectiva incluye la guerra, el terrorismo, el conflicto político violento entre o dentro de los estados; la violencia perpetrada por los estados como el genocidio, la tortura, el abuso sistemático de los derechos humanos, el crimen violento organizado o la guerra de bandas; así como las que implican negligencia.

La violencia sexual se describe por Rutherford et al. (2007) como los actos que se cometen contra alguien que no puede dar su consentimiento o negarse a participar en un acto sexual; por ejemplo: debido a su edad, discapacidad, abuso de autoridad, violencia o amenazas de violencia. También definen la violación como la penetración —aunque sea leve, de la vulva o el ano, utilizando un pene u otras partes del cuerpo o un objeto— físicamente forzada o coaccionada de otra manera. La coerción sexual se define como “el acto de forzar o intentar forzar a otro individuo a través de la violencia, amenazas, insistencia verbal, engaño, creación de expectativas o circunstancias económicas, para participar en relaciones sexuales” (p. 677).

La violencia de género se define, en el estudio que estamos exponiendo de manera resumida, como un término a través del cual se reconoce que la violencia ocurre en el contexto del estatus subordinado de mujeres y niñas en la sociedad y que sirve para mantener ese equilibrio desigual del poder; la violencia de género incluye la violencia contra las mujeres que ocurre dentro de la familia, geográfica o culturalmente, y que incluye formas como mutilación genital femenina, asesinatos por honor, violencia relacionada con la dote, la violación durante la guerra, la trata de mujeres y la prostitución forzada. (p. 677)

La violencia de pareja íntima se refiere a situaciones físicas, sexuales o daño psicológico por una pareja o cónyuge actual o anterior. Este tipo de violencia puede ocurrir entre personas heterosexuales o del mismo sexo. La violencia doméstica incluye violencia física, abuso sexual, abuso verbal, abuso económico y abuso social. Rutherford et al. (2007) indican que la violencia doméstica se puede entender mejor, como un síndrome

crónico caracterizado no sólo por episodios de violencia física sino también emocional y psicológica, abuso que los perpetradores utilizan para mantener el control sobre sus parejas. La violencia familiar se refiere al maltrato infantil, la violencia entre hermanos, la violencia de pareja íntima y el abuso en contra de ancianos.

El maltrato y el abuso infantil constituyen todas las formas de violencia física o maltrato emocional, abuso sexual, negligencia, explotación comercial, o de otro tipo, que recaen y victimizan a niños. La violencia juvenil incluye el homicidio y ataques no mortales perpetrado por, o contra, una persona de 10 a 29 años. El maltrato a mayores puede ser físico, psicológico, financiero, sexual o involucrar negligencia y se define como un acto único repetido o la falta de acción apropiada que pueden ocurrir dentro de cualquier relación donde exista una expectativa de confianza y que causa daño o angustia a una persona mayor. (Rutherford et al., 2007, p. 678).

La violencia en el trabajo es definida por los mencionados autores, siguiendo a la Organización Internacional del Trabajo (OIT), como: “incidentes en los que el personal es abusado, amenazado o agredido en circunstancias relacionadas con su trabajo, incluidos los desplazamientos y que implica un desafío explícito o implícito hacia la seguridad y el estado salud del empleado” (p. 678). El acoso laboral se define, según los autores citados, como un comportamiento persistente que afecta a un/a trabajador/dora dentro de su lugar de trabajo. La violencia estructural se refiere a los efectos físicos y psicológicos dañinos que resultan de la explotación e injusticia social, política y de los sistemas económicos.

La posibilidad de reducir las violencias, a través de la enseñanza de los derechos humanos, con un enfoque en su garantía integral, implica que se den a conocer a la sociedad las diferentes categorías y formas de manifestación de la violencia en los diferentes ámbitos de la vida personal, familiar y social.

Las Violencias en la Jurisprudencia de la Corte Constitucional y de la Corte Interamericana de Derechos Humanos [Corte IDH o CORIDH]

La Corte Constitucional de Colombia estudió la violencia contra la mujer en diferentes sentencias, entre ellas: (S. C-297/16, C-539/16, S. C-776/10, S. C-335/13, S. C-368/14, S. T-967/14, S. T-271/16, S. T-311/18, S. T-093/19); también, la violencia doméstica (S. SU-080/20); igualmente, la violencia

intrafamiliar (S. C-059/05, S. C-674/05, S. C-776/10, S. C-985/10, S. T-967/14, S. T-338/18, S. T-093/19) y la violencia sexual (S. T-093/19). (Corte Constitucional de Colombia, Relatoría).²³

Adicionalmente, el Tribunal Constitucional de Colombia describió la violencia física como: “toda acción voluntariamente realizada que provoque o pueda provocar daño o lesiones físicas [la cual] al constituir una forma de humillación, también configura un maltrato psicológico” y la violencia psicológica, desde la perspectiva de sus efectos, como aquella que: “se refiere a conductas que producen depreciación o sufrimiento, que pueden ser más difícil (sic) de soportar” (Corte Constitucional, Sentencia SU-080/2020).

En la misma sentencia de unificación jurisprudencial, SU-080/2020, que venimos citando, la Corte definió la violencia sexual, desde una mirada correspondiente a la protección de los derechos de las mujeres, como: “cualquier actividad sexual no deseada y forzada en contra de la voluntad de la mujer, mediante fuerza física o bajo amenaza directa o indirecta, ante el temor a represalias. Su repercusión incluye tanto daños físicos como psicológicos de gravedad variable” (Corte Constitucional, SU-080/2020).²⁴

El alto tribunal definió, en la misma providencia, la violencia económica, en particular la que tiene como sujeto pasivo a una mujer, como aquella que:

se vincula a las circunstancias en las que los hombres limitan la capacidad de producir de las mujeres, de trabajar, de recibir un salario o de administrar sus bienes y dinero, situándolas en una posición de inferioridad y desigualdad social. (Corte Constitucional, Sentencia SU-080/2020).

En la sentencia T-967 de 2014, la Corte Constitucional de Colombia indicó, en un nivel más abstracto, que por violencia han de entenderse:

Todas las acciones u omisiones dirigidas intencionalmente a producir en una persona sentimientos de desvalorización e inferioridad sobre sí misma, que le generan baja de autoestima [y que impactan en] su integridad moral y psicológica, su autonomía y desarrollo personal y se materializan a partir de constantes y sistemáticas conductas de intimidación, desprecio, chantaje, humillación, insultos y/o amenazas de todo tipo. (Corte Constitucional, T-967 de 2014)

²³ SC (Sentencia de Constitucionalidad); ST (Sentencia de Revisión de Fallo de Tutela)

²⁴ SU (Sentencia de Unificación Jurisprudencial)

La mencionada sentencia recalca que la existencia de la violencia no depende de su materialización exterior concreta pues también son violencia:

Las pautas sistemáticas, sutiles y, en algunas ocasiones, imperceptibles para terceros, que amenazan la madurez psicológica de una persona y su capacidad de autogestión y desarrollo personal [y que se reflejan en] humillación, culpa, ira, ansiedad, depresión, aislamiento familiar y social, baja autoestima, pérdida de la concentración, alteraciones en el sueño, disfunción sexual, limitación para la toma de decisiones, entre otros. (Corte Constitucional, T-967 de 2014)

Por su parte, la Corte Interamericana de Derechos Humanos [Corte IDH o CORIDH] ha indicado que las violencias pueden darse, incluso, en el ámbito de los tratamientos médicos, como lo expuso en la sentencia: “Corte IDH. Caso I.V. Vs. Bolivia. Excepciones Preliminares, Fondo, Reparaciones y Costas. Sentencia de 30 de noviembre de 2016. Serie C No. 329:

La Corte considera que el médico debió haber previsto que la alteración de forma intencionada de la capacidad física de reproducción biológica de la señora I.V. en total desconocimiento de su autonomía y libertad reproductiva iba a provocarle un intenso sufrimiento emocional y, a pesar de ello, no modificó su conducta bajo la creencia de que era él quien estaba en mejor posición de tomar la decisión que consideraba más beneficiosa para I.V. La Corte estima que una intromisión de tal envergadura sobre el cuerpo y la integridad personal de la señora I.V. sin su consentimiento provocó de forma previsible un sufrimiento significativo sobre la víctima, toda vez que el médico se arrogó una decisión personalísima de la señora I.V. -que no era de vida o muerte-. (párr. 252)

Sin duda, es amplia la producción jurisprudencial que ayuda a conocer y comprender las violencias y que permite apropiarse de los aportes de los jueces al analizar y sancionar esas conductas que empobrecen la calidad de vida y llegan al extremo de conculcar la vida humana y de atentar en contra de la humanidad.

El Conflicto Armado

El término conflicto armado se utiliza a menudo en lugar de guerra y se caracteriza por el inmenso impacto que produce en las vidas y los medios de subsistencia. Incluye actos como el terrorismo y las intervenciones armadas masivas. Las nuevas guerras describen conflictos donde los

límites entre la guerra, el crimen organizado y los abusos a los DD. HH. a gran escala no tienen límites definidos; como ocurre actualmente en Colombia y varios lugares del mundo. Las emergencias complejas son descritas como:

una crisis humanitaria en un país, región o sociedad donde un colapso total o considerable de la autoridad, resultante de un conflicto interno o externo, requiere una respuesta internacional que vaya más allá del mandato o capacidad de una sola agencia o del programa de Naciones Unidas para ese país. (Rutherford et al., 2007, p. 679).

El Terrorismo

El terrorismo siguiendo a la ONU se define como “cualquier acto destinado a causar la muerte o daño corporal a civiles o combatientes con el propósito de intimidar a una población o de obligar a un gobierno o una institución gubernamental para hacer o no hacer algo”. (Rutherford et al. 2007, p. 679.)

El Genocidio

El genocidio siguiendo el artículo segundo de la Convención de 1951 para la prevención y castigo del crimen de genocidio (ONU, 1951) se define como:

cualquiera de los siguientes actos cometidos con intención de destruir, en forma total o parcial un grupo nacional, étnico, racial o religioso y, como tal, puede incluir matar a los miembros del grupo, causar daño físico o mental grave a los miembros del grupo, infringir deliberadamente las condiciones de vida del grupo, conculcando o provocando su destrucción física en su totalidad o parcialmente; imponer medidas destinadas a prevenir los nacimientos dentro del grupo y la transferencia por la fuerza de los niños de un grupo a otro grupo. (ONU, 1951, art. II)

Las violencias en la experiencia del autor como Defensor Regional del Pueblo

Al lado de las violencias que se han mencionado, cabe añadir o insistir en la existencia de otras que el investigador conoció y en las que tuvo que intervenir como Defensor Regional del Pueblo en el Departamento del Cauca (2000 – 2013), estas incluyen: la violencia contra líderes sociales; la violencia contra defensores de DD. HH.; la violencia en los centros educativos; la violencia contra servidores públicos; la violencia del poder

policial en las operaciones del Escuadrón Móvil Antidisturbios [ESMAD]; la violencia militar reflejada en los falsos positivos; la violencia en la represión de la violencia; la violencia contra la naturaleza y otros seres vivos; la violencia en las cárceles y centros de reclusión; la violencia al interior de las comunidades indígenas y grupos étnicos; la violencia por razones religiosas, étnicas y culturales; la violencia por inoperancia del Estado y de instituciones públicas; la violencia por negocio como en el sicariato; la violencia por imprevisión del Estado como en los llamados daños colaterales.

Violencias, Intervención y Prevención

Siguiendo a Rutherford et al. (2007) la prevención de las violencias se puede clasificar por la etapa durante la cual tenga lugar dicha prevención y puede ser primaria, secundaria o terciaria. También son clasificables las medidas de prevención por su relación con la población a la cual apuntan las medidas, que puede ser: universal, selectiva o indicada. Las intervenciones universales, según Rutherford, et al. (2007) están dirigidas a la población en general o a grupos dentro de ella e incluyen desarrollar programas educativos y de formación.

Para los propósitos de la presente investigación enunciar y definir los alcances de las violencias desde la doctrina, los precedentes jurisprudenciales y la experiencia de investigador, contribuye a comprender la magnitud del problema de la falta de garantía en materia de derechos humanos y la necesidad de fortalecer los procesos de enseñanza de los derechos humanos con un enfoque en su garantía integral.

Operacionalización de Variables

Las variables principales identificadas para este estudio son: “la enseñanza de los derechos humanos” y “el componente educativo”; la primera, en relación con una institución de educación superior y la segunda, en relación con la Estrategia Nacional para la Garantía de los Derechos Humanos en Colombia. Las dos variables son analizadas a través de siete dimensiones distintas, cada una con un indicador específico. Los indicadores se seleccionaron de manera precisa y objetiva, para evaluar las variables estudiadas y alcanzar una comprensión más profunda del problema de investigación.

La tabla de operacionalización de variables [Ver Tabla 5] tiene como objetivo específico identificar y definir las variables, dimensiones e indicadores utilizados en la investigación: “Enseñanza de los Derechos Humanos con un enfoque en su Garantía Integral: Un estudio para disminuir las violencias en Colombia a través de la educación científica”.

Tabla 5. Operacionalización de variables

Variable	Dimensiones	Indicadores
“La enseñanza de los derechos humanos” en relación con los pregrados de la Corporación Universitaria Autónoma del Cauca	Proyecto Educativo Universitario (PEU)	Es favorable a la enseñanza de los Derechos Humanos / No es favorable a la enseñanza de los Derechos Humanos.
	Modelo Educativo Propio	Tiene tendencia a la enseñanza tradicional / Tiene tendencia a la Enseñanza Científica.
	Presencia de Programas y Cursos en el Plan de Estudios de la Institución	Hay presencia curricular de los Derechos Humanos / No hay presencia curricular de los Derechos HUmanos.
	Recursos pedagógicos y Didácticos	Utiliza recursos pedagógicos y didácticos avalados por investigaciones científicas / No hace uso de esa clase de recursos.
“El componente educativo” en relación con la Estrategia Nacional para la Garantía de los Derechos Humanos en Colombia (2014-2034)	Educación Superior a Nivel de Pregrado	Está adecuadamente incluida / Su nivel de inclusión es inadecuado.
	Estrategia para la Garantía	Claridad / Ambigüedad.
	Definición de garantía de los derechos humanos	Ausente / presente.

Quedan expuestas las bases teóricas, normativas, institucionales, históricas y conceptuales, unidas a la operacionalización de las variables principales de la investigación, necesarias para cumplir los objetivos de la investigación y guiar la ejecución de las técnicas de investigación y la aplicación de la metodología prevista para esta investigación, cuyos resultados se muestran en el siguiente capítulo.

Capítulo 3: Resultados

Este capítulo contiene el paradigma de la investigación; el diseño metodológico; las técnicas de investigación; la metodología adoptada para llevar a cabo el análisis de los resultados; los resultados de la investigación y su análisis. Muestra, además, la matriz de congruencia de la investigación y direcciona hasta una descripción cronológica de las actividades más relevantes alrededor de la recolección de datos. En resumen, este capítulo proporciona una descripción detallada de los procedimientos utilizados para llevar a cabo la investigación y garantizar la validez y confiabilidad de sus resultados.

Matriz de Congruencia

La matriz de congruencia se elaboró con el fin apoyar al lector en la tarea de establecer la relación y coherencia lógica entre los principales elementos del estudio y, además, con el propósito de contar con una guía clara y sistemática, en la tarea de identificar y evaluar la coherencia interna de la investigación.

Tabla 6. Matriz de Congruencia

Pregunta de Investigación	Hipótesis	Objetivo general	Objetivo específicos	Variables estudiadas
¿Cuál es la contribución, en términos cuantitativos y cualitativos, de la enseñanza de los DD. HH., en los pregrados de la Corporación Universitaria Autónoma del Cauca, al componente educativo de la Estrategia Nacional para la Garantía de los Derechos Humanos en Colombia (2014-2034)?	A pesar de que la educación es solo un aspecto del esfuerzo multisectorial que es necesario articular para reducir las violencias, la persistencia de las violencias en Colombia está relacionada con la forma en que se enseñan los derechos humanos y con la falta de inclusión estratégica de la educación superior en el componente de Cultura y Educación en Derechos Humanos y Paz de la Estrategia Nacional para la Garantía de los Derechos Humanos (2014 - 2034).	Establecer cuál es la contribución de la enseñanza de los Derechos Humanos en los pregrados de la Corporación Universitaria Autónoma del Cauca al Componente Educativo de la Estrategia Nacional para la Garantía de los Derechos Humanos 2014 - 2034.	<p>OE-1: Determinar en la literatura existente los factores clave para adelantar un proceso de enseñanza de los derechos humanos que permita reducir las violencias y construir una cultura de paz en Colombia.</p> <p>OE-2: Sintetizar el componente Cultura y Educación en Derechos Humanos y Paz de la Estrategia Nacional para la Garantía de los Derechos Humanos 2014 - 2034, en relación con la Educación Superior.</p> <p>OE-3: Recopilar datos de fuentes primarias y secundarias para obtener conocimiento sobre la enseñanza de los derechos humanos en los pregrados de la Corporación Universitaria Autónoma del Cauca.</p> <p>OE-4: Examinar si la enseñanza de los derechos humanos en la Corporación Universitaria Autónoma del Cauca contribuye a materializar el componente de Cultura y Educación en Derechos Humanos y Paz de la Estrategia Nacional para la Garantía de los Derechos Humanos en Colombia.</p>	<p>Variable independiente: “La enseñanza de los derechos humanos” en relación con los pregrados de la Corporación Universitaria Autónoma del Cauca.</p> <p>Variable dependiente: “El componente educativo” en relación con la Estrategia Nacional para la Garantía de los Derechos Humanos en Colombia (2014 - 2034)</p>

El investigador, después de un proceso de reflexión, el mismo que define Abbagnano (2016) como “el procedimiento con el cual el hombre toma en consideración sus mismas operaciones” (p. 900), llegó a la conclusión que los elementos transcritos en la matriz de congruencia son congruentes entre ellos y que cada uno contribuye al empeño de alcanzar el objetivo general de la presente investigación.

El Paradigma que sigue la Investigación

Es el paradigma sociocrítico descrito por Díaz y Pinto (2017) en la introducción a “Vulnerabilidad educativa: Un estudio desde el paradigma socio crítico”, como aquel que:

está fundamentado en la crítica social (...) y considera que el conocimiento se construye siempre por intereses que parten de las necesidades de los grupos [al tiempo que] pretende la autonomía

racional y liberadora del ser humano que se consigue a través de la capacitación de los sujetos para la participación y transformación social. (párr. 2)

Además, porque facilita “conocer la realidad verdadera, aquella que ha estado oculta, para adquirir plena conciencia del problema, y a partir de este punto iniciar acciones emancipatorias que posibiliten el mejoramiento del grupo” (Amador, 1994, p. 62). Y, también, porque el investigador comparte el carácter fundamental de “la función de la escuela en la definición de la realidad social” (Bisquerra Alzina, 2009, p. 57).

Diseño Metodológico

Es el que la literatura denomina analítico-crítico secuencial, dado que el estudio contiene “una fase inicial de recolección y análisis de datos cualitativos, con el fin de obtener categorías emergentes para su adecuada conceptualización, seguida de otra donde se recaban y analizan datos cuantitativos” (Carhuancho, 2019, p. 19).

Metodología para el análisis de los datos

Siguiendo a Cohén y Manion (1990), citados por Bisquerra (2009), quienes enseñan que la palabra método se deriva del griego meta (más allá, fin) y hodós (camino) y que en forma consecuente la metodología es el “camino para conseguir un fin” (p. 29) y a Rodríguez y Pérez (2017) quienes afirman que el objeto de estudio determina el método de investigación en la medida en que cada método tributa a la búsqueda y perfeccionamiento del conocimiento que se quiere alcanzar, la metodología determinada por el objeto de estudio de la presente investigación es la opción denominada enfoques mixtos o métodos mixtos.

Los métodos mixtos, son aquellos que, según Hernández-Sampieri y Mendoza (2008), citados por Hernández, et al. (2014):

representan un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada (meta inferencias) y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio. (p. 534)

Método Racional de Análisis

Con base en la propuesta de Bisquerra (2009), este estudio, ubicado en el ámbito educativo, adopta un enfoque de pluralidad metodológica, dado que se apoya en tres estrategias o métodos principales, considerados como vías complementarias para obtener conocimiento. Estos son:

1. Método inductivo: que parte de casos particulares para establecer generalizaciones; 2. Método deductivo: que comienza con teorías generales para llegar a conclusiones específicas; 3. Método científico: que se centra en la observación empírica y sigue un proceso que incluye la formulación de preguntas, construcción de hipótesis, aplicación de encuestas y posterior interpretación de los resultados obtenidos. Con estos métodos, el estudio busca obtener una comprensión más profunda y matizada del campo educativo investigado.

Procedimientos de Instrumentación

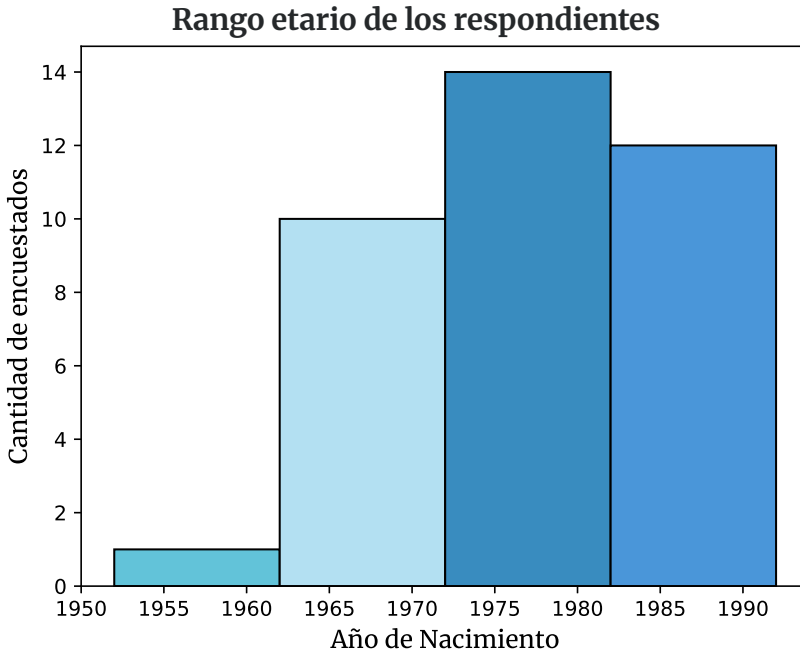
En este trabajo académico y atendiendo a sus diferentes partes y enfoques se utilizaron diferentes procedimientos de instrumentación que se describen detalladamente en el Anexo M de este trabajo académico.

Resultados

Los resultados que se presentan en esta subsección corresponden a las respuestas de los participantes a las preguntas incluidas en la encuesta que fue aplicada al cuerpo profesoral de la Uniautónoma del Cauca. Sin embargo, no se mencionan las respuestas a las preguntas 1 (Correo Electrónico), 2 (Nombres), 3 (Apellidos), 4 (Teléfono), porque se ofreció no identificar a quienes suministraron las respuestas.

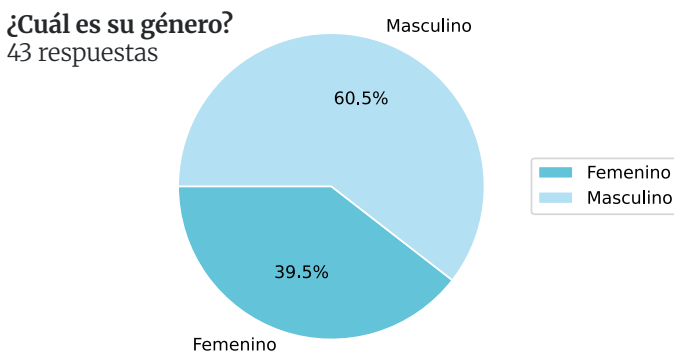
Sobre la edad de los participantes en la encuesta: Los docentes universitarios que respondieron la encuesta son nacidos entre los años 1957 y 1995. La edad más común dentro de tal grupo es de 41 años y el promedio de edad es de 42,4 años.

Ilustración 1. Distribución etaria de los respondientes



Sobre el género de los participantes en la encuesta: El grupo de profesores/as de la Uniautónoma del Cauca que respondió la encuesta se identificó en un 60,5% con el género masculino y en un 39,5% con el género femenino.

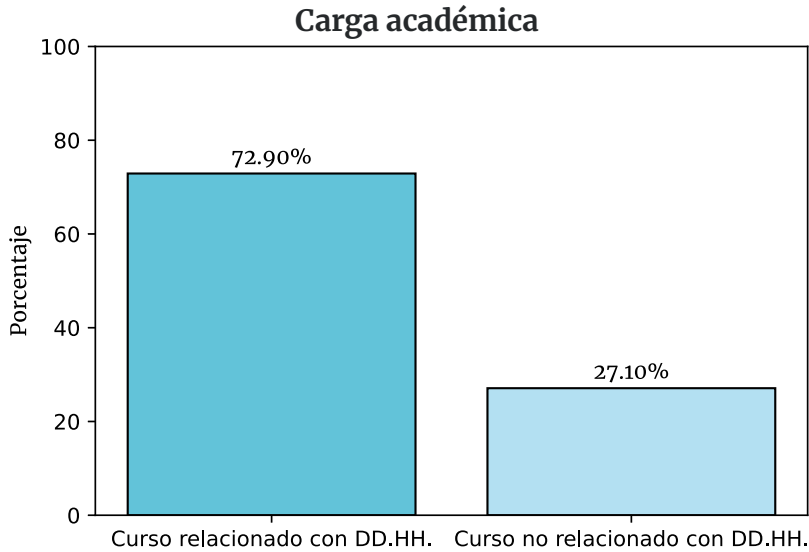
Ilustración 2. Distribución por género de los respondientes



Enseguida, los hallazgos más significativos en el desarrollo de la investigación:

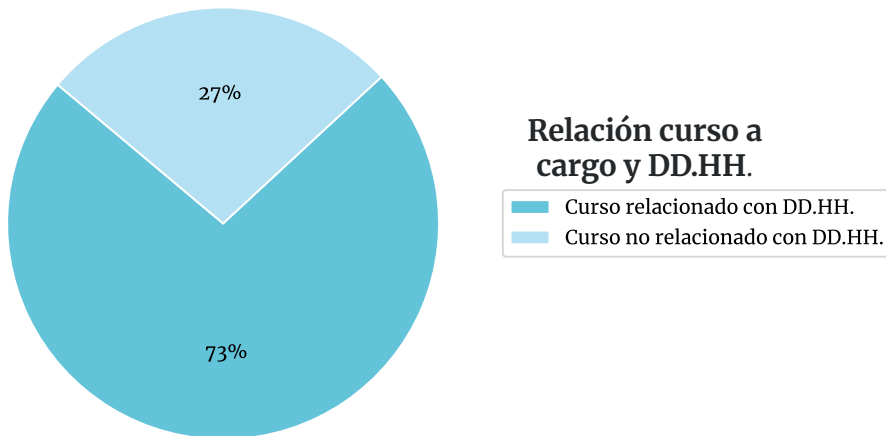
Resultado 1. El 72,9% de los respondientes considera que alguno de los cursos a su cargo se relaciona con los derechos humanos; el 27,1% no encuentra esa relación.

Ilustración 3. Carga académica relacionada por los profesores



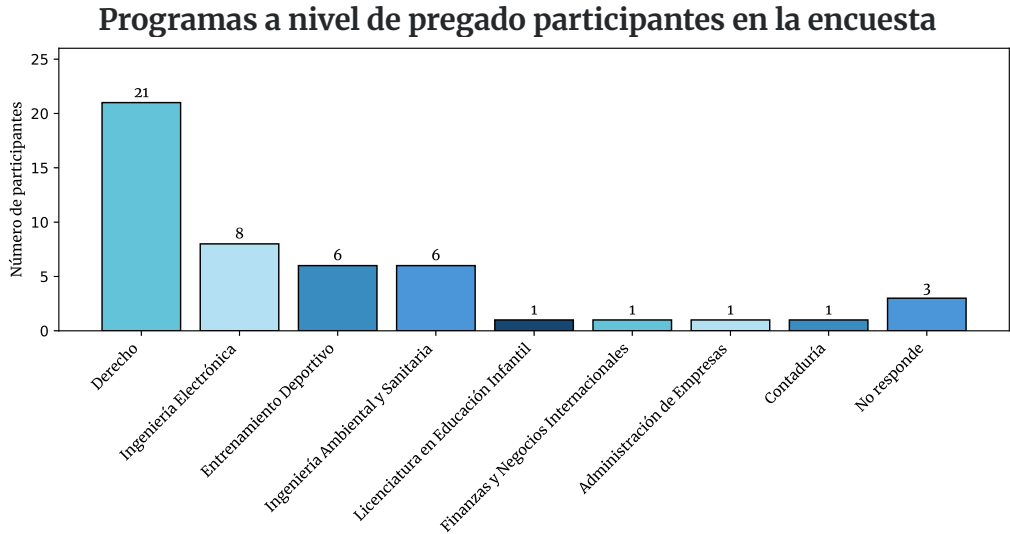
Resultado 2. Los docentes participantes, al responder una pregunta de control, reconoce en un 72,9% la relación entre los cursos a su cargo y los derechos humanos; el 27,1% no la reconoce.

Ilustración 4. Relación cursos a cargo de los respondientes y los DD. HH.



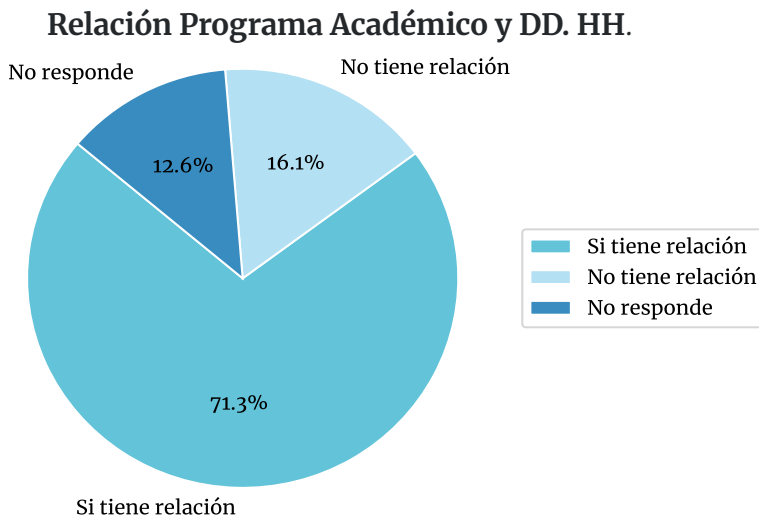
Resultado 3. Los profesores respondientes prestan sus servicios en uno o en varios de los programas de pregrado de la Uniautónoma del Cauca y, además, comprobaron con sus respuestas la participación en la encuesta de profesores(as) de todos los programas que se ofrecen en la nombrada institución, como lo muestra la Ilustración 5.

Ilustración 5. Participación de los Programas en la Encuesta



Resultado 4. La relación de los Programas de Pregrado en la Uniautónoma con los Derechos Humanos existe para el 70,8% de los participantes; no existe, para un 16% y el 12,5% no responde.

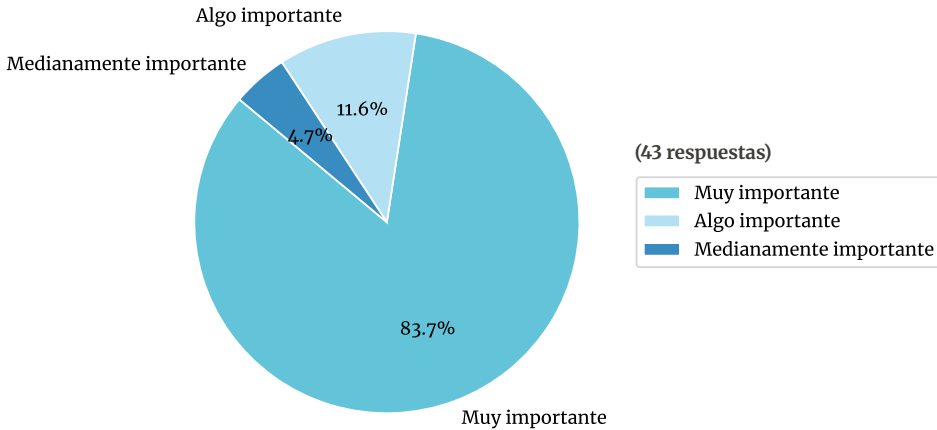
Ilustración 6. Relación programa académico y derechos humanos



Resultado 5. El papel de las tecnologías de la información y las comunicaciones en los procesos de enseñanza a cargo de los respondientes es calificado como “Muy Importante” por el 83,7% de los participantes.

Ilustración 7. Las tecnologías de la educación y su papel en los pregrados de la Uniautónoma del Cauca

¿Cómo califica el papel de las tecnologías de la información y las comunicaciones en su actividad docente?

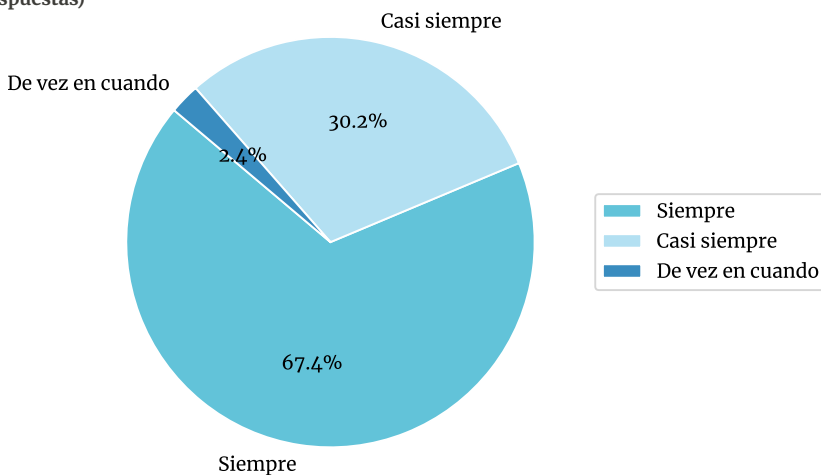


Resultado 6. El uso de instrumentos tecnológicos en la actividad docente, por los encuestados, se fija en un porcentaje del 67,4% que los usa siempre y en un 30,2% que los utiliza casi siempre.

Ilustración 8. El uso de instrumentos tecnológicos en la actividad docente en la Uniautónoma del Cauca

¿Utiliza instrumentos tecnológicos en su actividad docente?

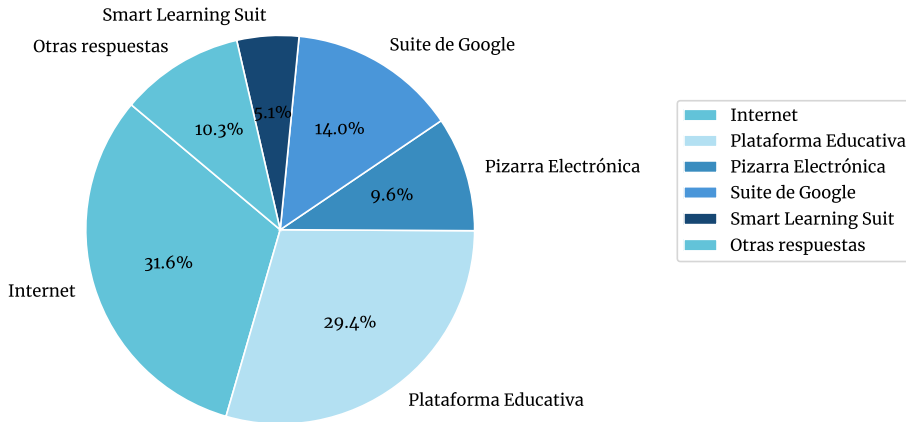
(43 respuestas)



Resultado 7. La Internet y las Plataformas Educativas son los instrumentos tecnológicos más utilizados por los profesores respondientes.

Ilustración 9. Los instrumentos tecnológicos más utilizados en la actividad docente en la Uniautónoma del Cauca

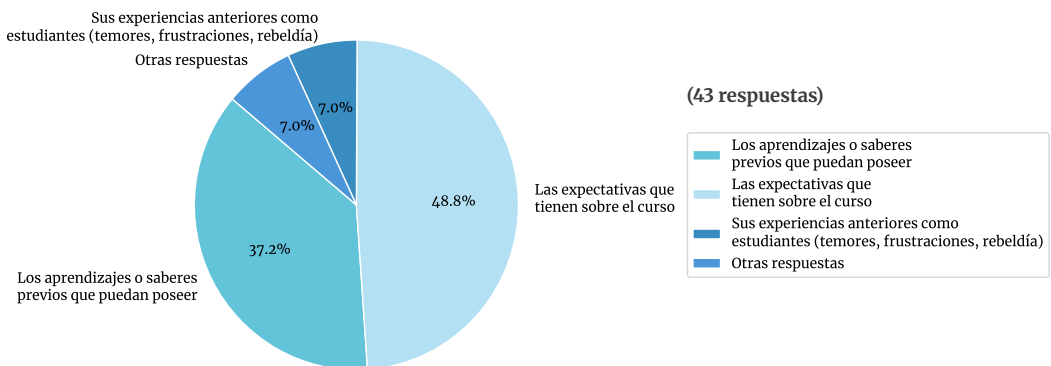
Entre los instrumentos tecnológicos utilizados por usted en su actividad docente se encuentra alguno de los siguientes?



Resultado 8. Las expectativas de los estudiantes sobre el curso, opción que obtuvo el 48,8% y la opción los saberes previos del estudiante, que obtuvo un 37,2%, son los aspectos que más les interesan a los docentes encuestados, cuando están frente a un grupo nuevo de estudiantes.

Ilustración 10. Distribución de los puntos de interés de los respondientes en relación con nuevos grupos de estudiantes

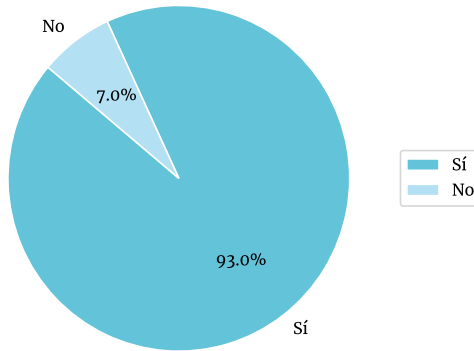
Cuando usted tiene a su cargo un nuevo grupo de estudiantes lo que más le interesa de ellos es:



Resultado 9. El uso de manera intencionada de las llamadas taxonomías del aprendizaje es la opción seleccionada por el 93% de los encuestados.

Ilustración 11. Uso en la práctica docente de taxonomías del aprendizaje

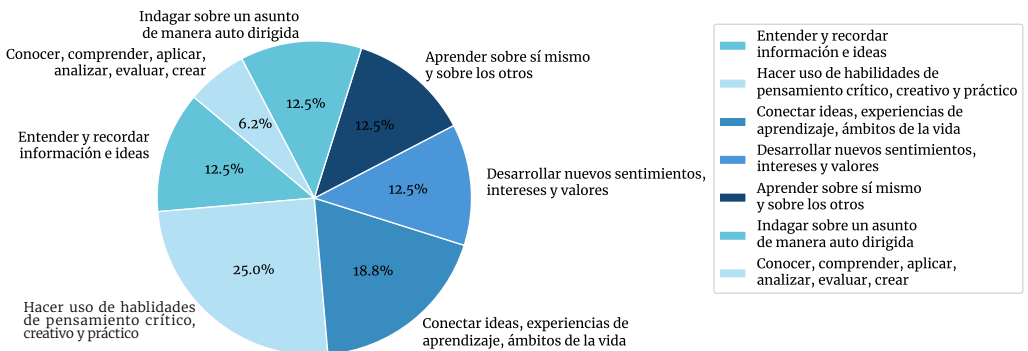
¿En su práctica docente utiliza una o algunas de las llamadas taxonomías del aprendizaje?



Resultado 10. El uso de habilidades de pensamiento crítico y la actividad de conectar ideas, experiencias de aprendizaje, ámbitos de la vida, son las actividades que más promueven entre sus estudiantes los profesores que respondieron la encuesta.

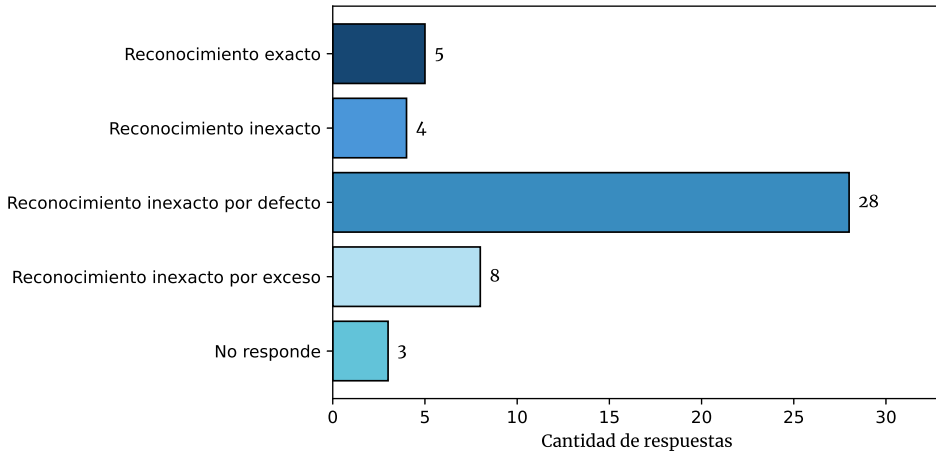
Ilustración 12. Actividades que los docentes encuestados promueven en sus estudiantes

¿En su práctica docente usted promueve en el estudiantado alguna o algunas de las siguientes actividades, de manera permanente?



Resultado 11. El reconocimiento de elementos relacionados con la enseñanza científica por los docentes encuestados es mayoritariamente inexacto.

Ilustración 13. Reconocimiento elementos de la enseñanza científica

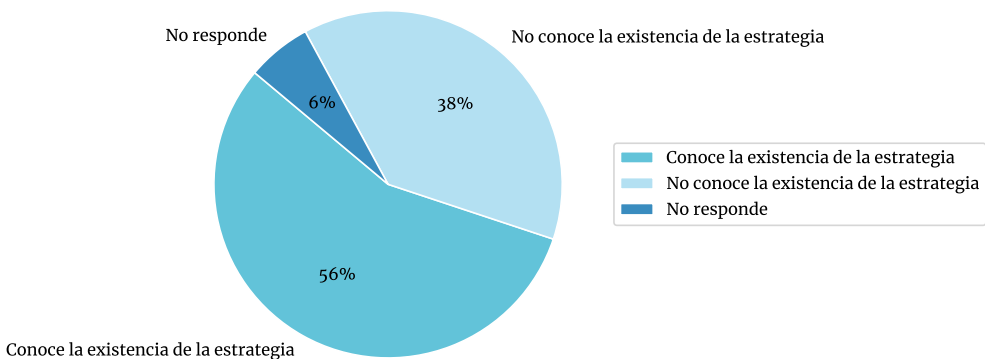


Nota: Inexacto por exceso: incluye correctos e incorrectos; Inexacto por defecto: reconoce solo uno o algunos de los correctos.

Resultado 12. Un 58,3% de los profesores que respondieron la encuesta dicen conocer la existencia de la Estrategia Nacional para la Garantía de los Derechos Humanos en Colombia.

Ilustración 14. Conocimiento sobre la existencia de la Estrategia Nacional para la Garantía de los Derechos Humanos en Colombia

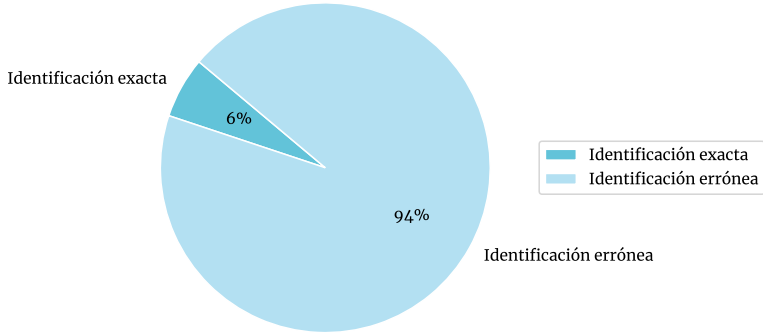
Sobre la existencia de la Esnagar 2014 - 2034



Resultado 13. Al responder la pregunta de control sobre el conocimiento de la Estrategia, que indaga sobre uno o varios de los componentes de la Estrategia Nacional para la Garantía de los Derechos Humanos, se registra una disminución del 33,3% en las respuestas y, solo el 6,6% de los respondientes escoge correctamente el componente de Educación y Cultura.

Ilustración 15. Reacciones ante la pregunta de control para determinar el conocimiento real sobre Estrategia Nacional de Garantía

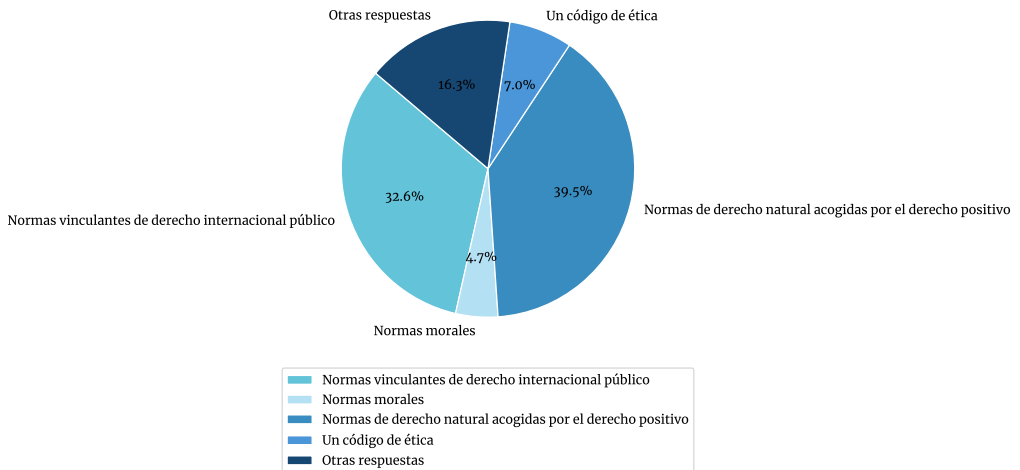
Identificación del componente educación y cultura de la Esnagar 2014 - 2034



Resultado 14. Los profesores respondientes identifican los derechos humanos como derecho natural (39,1%); el 30,4% los identifica como derecho positivo.

Ilustración 16. Las dos visiones más representativas sobre qué son los DD. HH. en el grupo de docentes que respondieron la encuesta

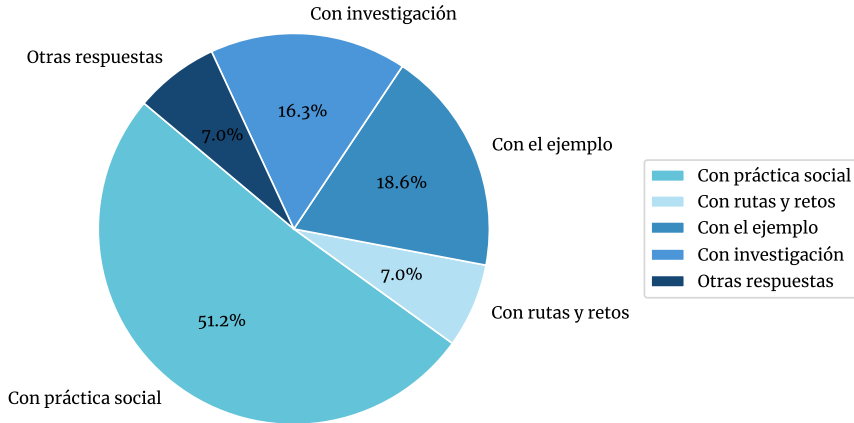
Recuento de Escoja en la lista la expresión que más se acerque a lo que usted cree que son los derechos humanos (También puede utilizar la opción otra)



Resultado 15. La mejor forma de enseñar los derechos humanos de acuerdo con los respondientes es con la práctica social; esta opción fue seleccionada por el 51,2%, seguida por la enseñanza con el ejemplo que obtuvo el 18,6% y por la enseñanza de los DD. HH. a través de la investigación que alcanzó el 16,3%.

Ilustración 17. La experiencia docente en la Uniautónoma del Cauca y las formas de enseñar los derechos humanos

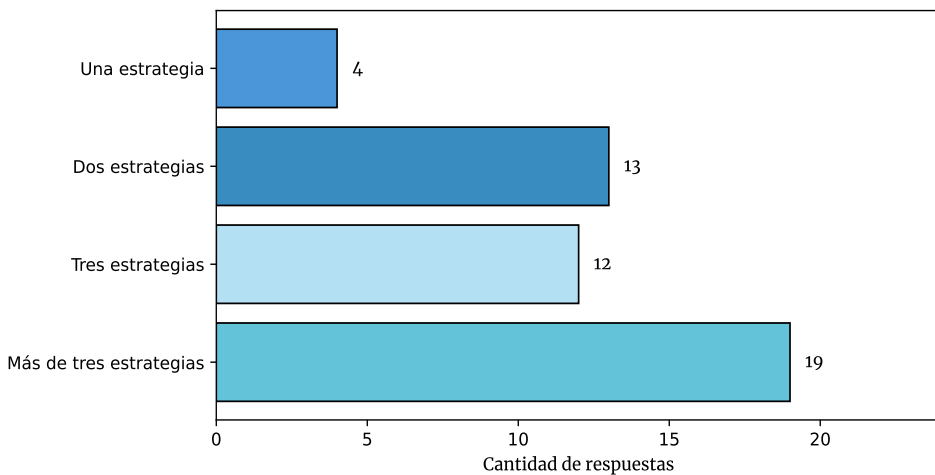
Según su experiencia docente la mejor forma de enseñar los derechos humanos dentro de un curso a nivel de pregrado sería:



Resultado 16. El 39,6% de los encuestados utiliza más de tres estrategias educativas cuando orienta los cursos a su cargo.

Ilustración 18. Uso de estrategias educativas en la actividad docente

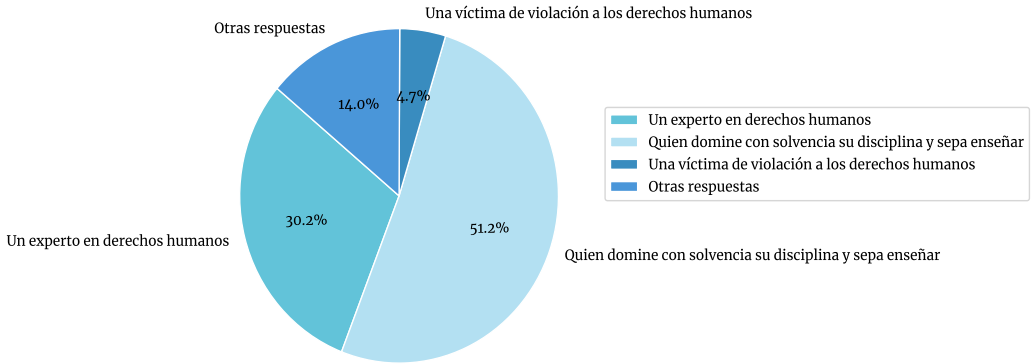
Uso de estrategias educativas en la actividad docente



Resultado 17. Según los respondientes debe enseñar derechos humanos quien conozca sobre derechos humanos (52,4%) o un experto en derechos humanos (31%).

Ilustración 19. Quién debe enseñar derechos humanos según los profesores que respondieron la encuesta

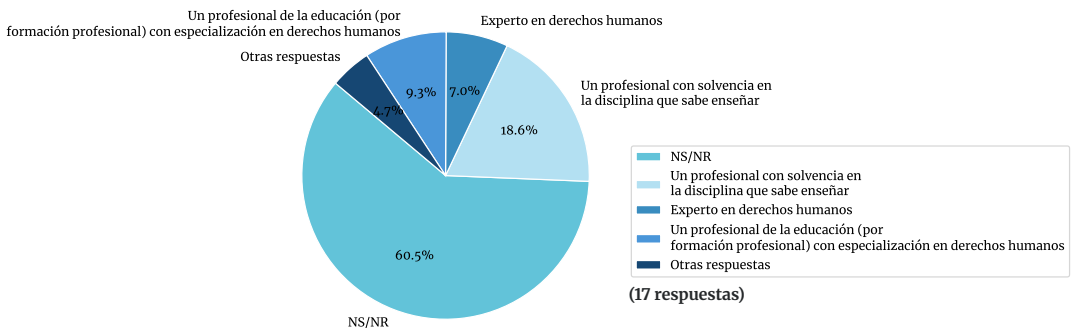
¿Cuál de las siguientes expresiones es la que más se acerca a su idea de quién debe enseñar derechos humanos?



Resultado 18. De acuerdo con los profesores respondientes a cargo de cursos relacionados con los derechos humanos, las calidades habilitantes para orientar dichos cursos son: la solvencia en la disciplina (47,1%); la titulación como profesional de la educación, con especialización en DD. HH. (23,5%); la calidad de experto en derechos humanos (17%).

Ilustración 20. Calidades habilitantes para ejercer la docencia de los derechos humanos

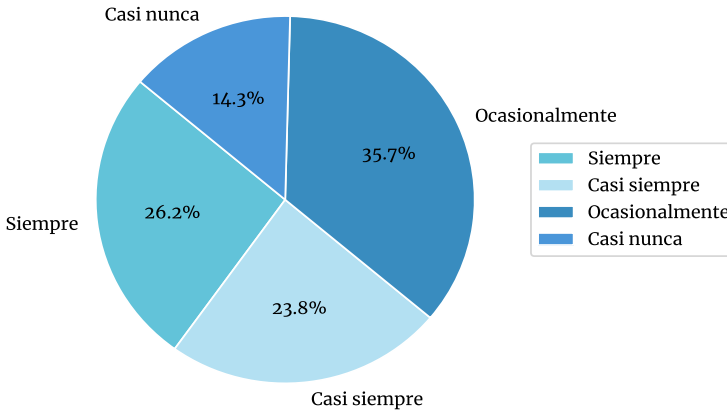
La calidad habilitante más relevante para orientar el curso de derechos humanos que usted lidera consiste en ser:



Resultado 19. En los cursos sin contenidos específicos en derechos humanos, los docentes encuestados expresaron en un 85,7% que hacen referencia a los derechos humanos en sus cursos. Las opciones: siempre, casi siempre y ocasionalmente registran el 85,7%; la opción casi nunca el 14,3% y la opción nunca no es escogida en ninguna oportunidad.

Ilustración 21. La referencia a los derechos humanos en la actividad docente de la Uniautónoma del Cauca

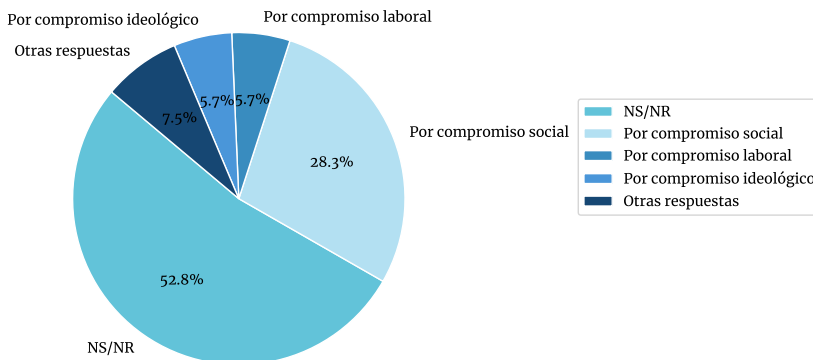
¿En las reuniones presenciales o en los encuentros sincrónicos mediados por tecnologías de su/s curso/s hace usted referencia en algún momento a los derechos humanos?



Resultado 20. La motivación para enseñar derechos humanos escogida mayoritariamente por los profesores encuestados es el compromiso social, opción que obtuvo el 46,8%; seguida del compromiso laboral y el ideológico que alcanzan porcentajes del 16,6% cada uno y la exigencia legal y la exigencia institucional que obtienen porcentajes del 10% cada una.

Ilustración 22. La principal motivación para ejercer la docencia de los derechos humanos: el compromiso social.

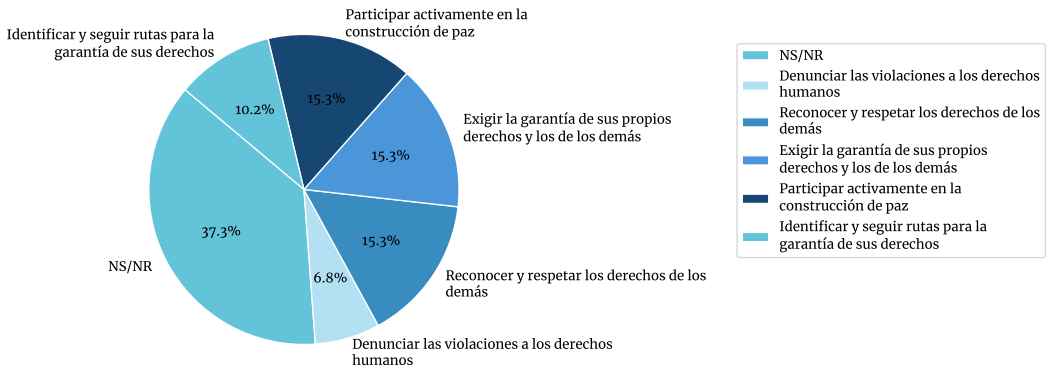
¿Por qué enseña derechos humanos? (Marque las opciones que usted haya considerado como motivación a su actividad docente)



Resultado 21. Entre los propósitos sobresalientes que inspiran el trabajo por los derechos humanos de los profesores encuestados, están: reconocer y respetar los derechos de los demás, exigir la garantía de los propios y participar activamente en la construcción de paz, los cuales alcanzan el 80% en las preferencias de los docentes respondientes.

Ilustración 23. Con qué propósito se enseñan los derechos humanos en la Uniautónoma del Cauca

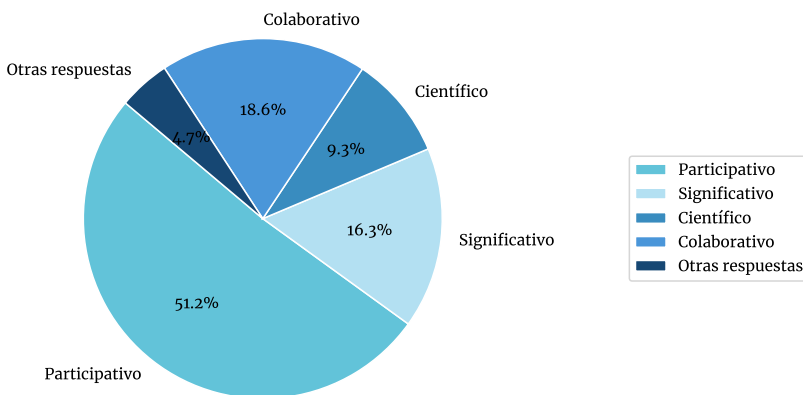
Cuando usted enseña de manera específica derechos humanos en sus cursos, el propósito que inspira su trabajo como docente es que sus aprendices... (Puede marcar todas las opciones que usted haya considerado)



Resultado 22. El calificativo escogido para su proceso de enseñanza por los respondientes de la encuesta es: proceso participativo (51%), proceso colaborativo (18,6%) y proceso significativo (16,3%).

Ilustración 24. Calificación profesoral del proceso de enseñanza en la Uniautónoma del Cauca

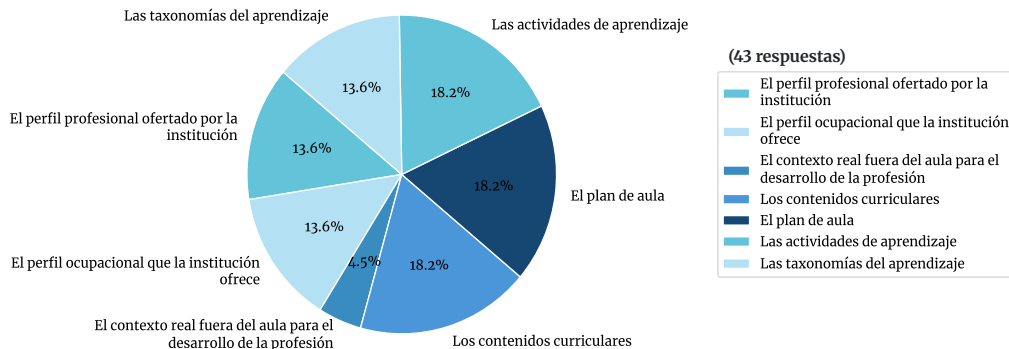
Cuál es el calificativo de mejor manera describe el proceso de enseñanza que usted desarrolla en sus cursos:



Resultado 23. Para diseñar los Resultados de Aprendizaje (RA) los docentes de la Uniautónoma del Cauca que respondieron la encuesta se basan: en el Plan de Aula, los contenidos curriculares y el perfil de egreso (60%) y en las actividades de aprendizaje, las taxonomías y el perfil ocupacional (40%).

Ilustración 25. Bases para el diseño de resultados de aprendizaje en la Uniautónoma del Cauca

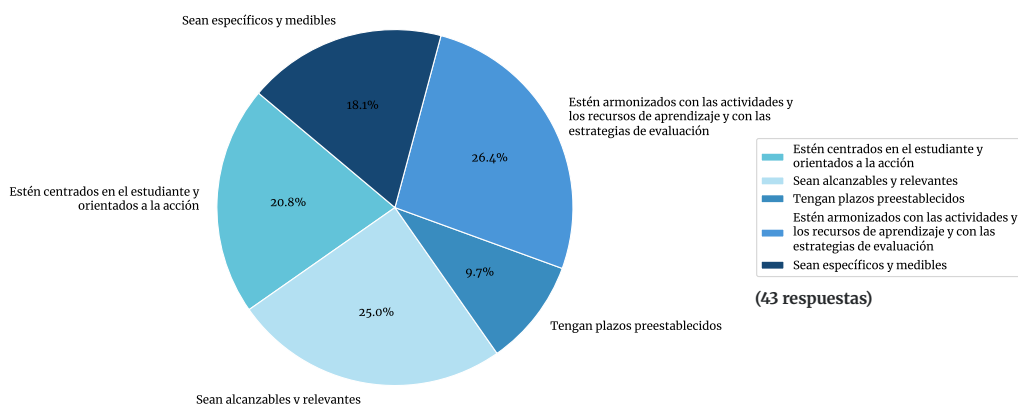
Al diseñar los resultados de aprendizaje (RA) de su/s curso/s lo que usted tiene en cuenta es:



Resultado 24. Según los respondientes, su mayor preocupación al diseñar Resultados de Aprendizaje (RA) es que estos armonicen con las actividades y los recursos de aprendizaje, con 34 selecciones de la opción correspondiente; seguida de alcanzables y relevantes, con 31 selecciones de la opción respectiva.

Ilustración 26. Parámetros para el diseño de resultados de aprendizaje en la Uniautónoma del Cauca

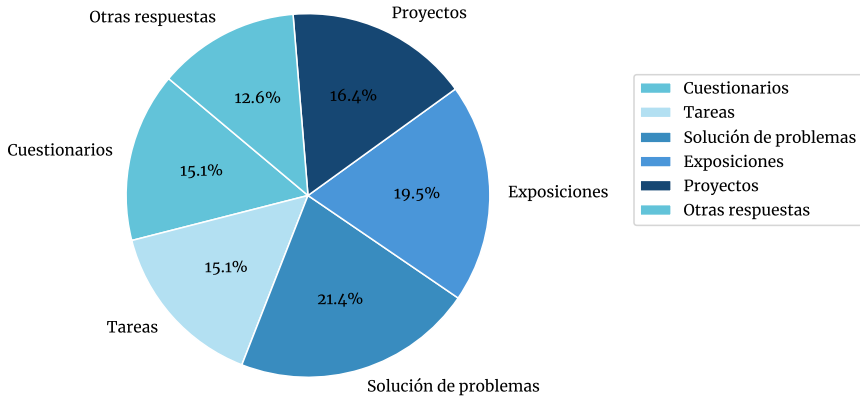
Al diseñar los resultados de aprendizaje para sus cursos su(s) mayor(es) preocupaciones es(son) que aquellos (los RA):



Resultado 25. Los profesores respondientes visibilizan los aprendizajes logrados por los estudiantes mayoritariamente a través de dos mecanismos: la solución de problemas (34%) y las exposiciones (31%).

Ilustración 27. Formas de visibilización de resultados de aprendizaje en la Uniautónoma del Cauca

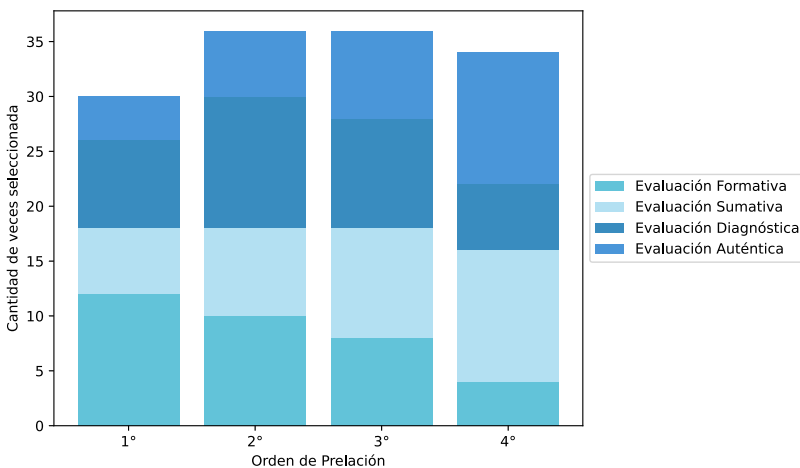
Al diseñar los resultados de aprendizaje para sus cursos su(s) mayor(es) preocupaciones es(son) que aquellos (los RA):



Resultado 26. El orden de preferencia de los respondientes para la acción evaluar es: 1) la evaluación formativa. 2) la evaluación sumativa. 3) la evaluación diagnóstica y 4) la evaluación auténtica.

Ilustración 28. Preferencias para evaluación de aprendizajes

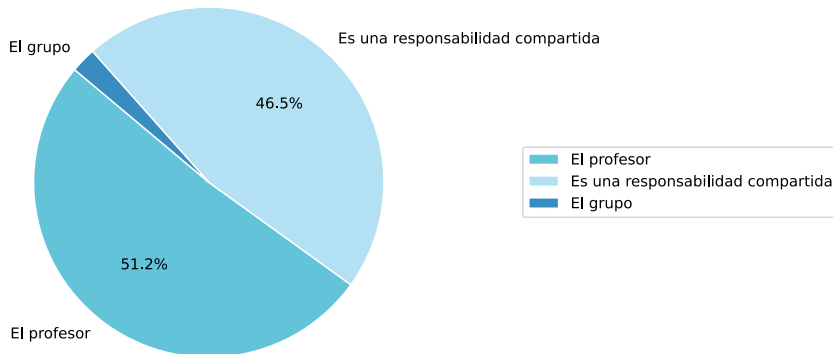
De acuerdo con los usos que haga en su actividad docente de las siguientes formas de evaluación, marque el número uno en la que más use, el número dos a la que le siga en utilización y así sucesivamente, las que no utilice distíngalas, por favor, marcando en la columna del cero:



Resultado 27. Quién ejerce y quién tiene el poder de evaluar en sus cursos registra un empate técnico ($\pm 5\%$) entre responsabilidad compartida (46,5%) y responsabilidad exclusiva del profesor (51,2%).

Ilustración 29. Ejercicio del poder de evaluar en la Uniautónoma del Cauca

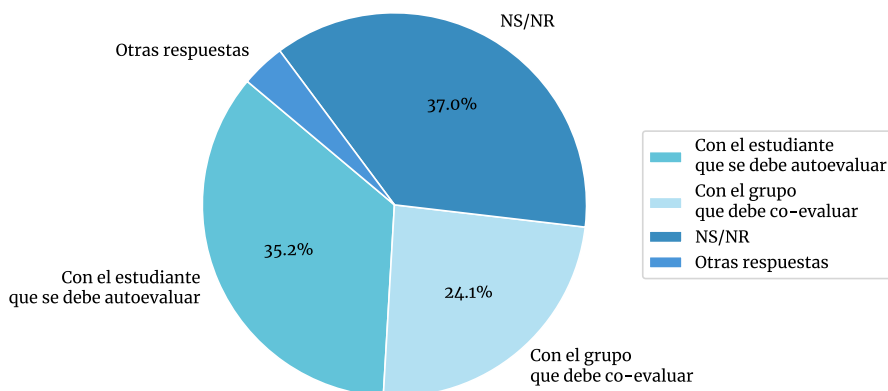
¿En sus cursos quién evalúa o quien puede ejercer el poder de evaluar?



Resultado 28. Son corresponsables de la evaluación según los respondientes que seleccionaron la opción responsabilidad compartida: el estudiante (autoevaluación) y el grupo (coevaluación).

Ilustración 30. Con quién se comparte la responsabilidad y el poder de evaluar en la Uniautónoma del Cauca

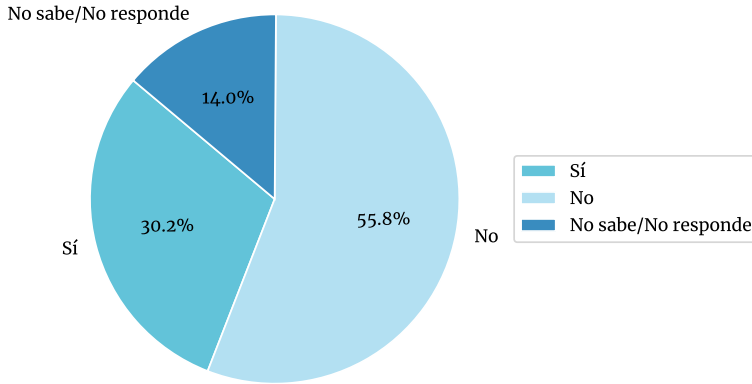
Con quien comparte la responsabilidad y el poder de evaluar



Resultado 29. La percepción sobre la atención homogénea a los distintos componentes de la garantía integral de los derechos humanos se dividió entre quienes consideran que no lo es (55,8%), los que manifiestan que sí (30,2%) y los que dijeron no saber la respuesta (14%).

Ilustración 31. Sobre la atención homogénea de la garantía de los derechos humanos

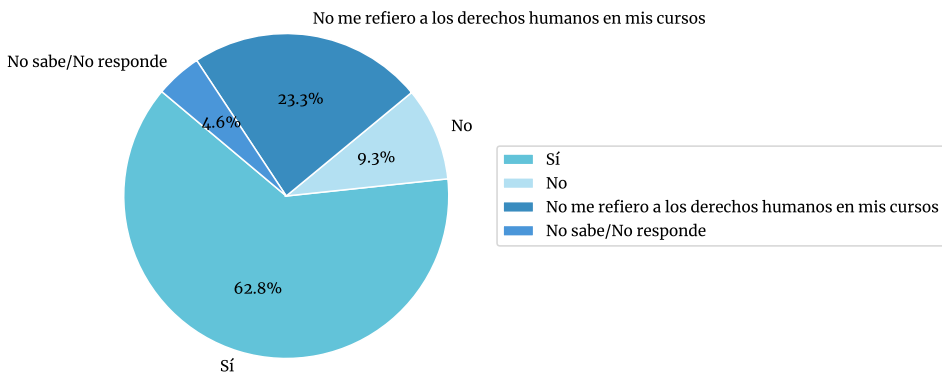
¿Considera usted que los elementos propios de la garantía integral de los derechos humanos, a saber: difusión, promoción, respeto, ejercicio, desarrollo, prevención, protección, defensa, reparación y restitución, se atienden homogéneamente en Colombia?



Resultado 30. Los profesores respondientes que enfocan la enseñanza de los derechos humanos en alguno de los elementos de su garantía integral en un 62,8% consideran que la enseñanza de los derechos humanos en sus cursos se enfoca en alguno de los elementos de su garantía; el 23,3% no sabe la respuesta; el 9,3% no enfoca la enseñanza de los derechos humanos en su garantía y el 4,6% manifestó que no se refieren a los derechos humanos en sus clases.

Ilustración 32. Uso del enfoque de la enseñanza en la garantía de los derechos humanos

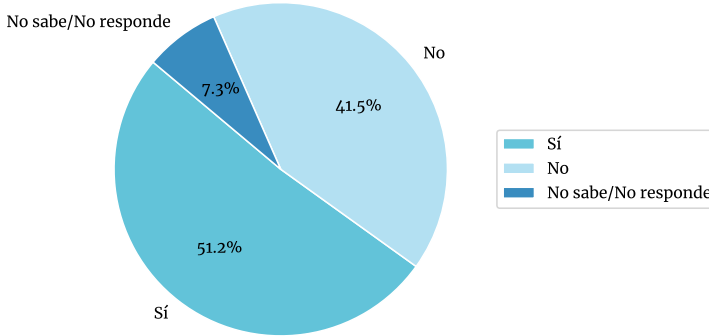
En los cursos que están a su cargo como docente, cuando usted se refiere a los derechos humanos, se enfoca en alguno de los elementos que componen su garantía integral:



Resultado 31. La educación superior puede acreditar que usa los pilares de la educación sin enseñar los derechos humanos para contribuir a su garantía integral, el 51,2% de los respondientes dijeron que sí y el 41,5% respondió que no.

Ilustración 33. Pilares de la educación y garantía integral de los derechos humanos

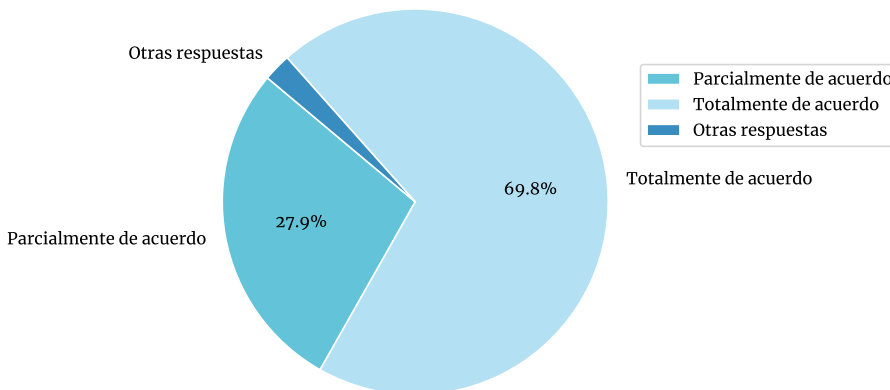
Una educación superior a nivel de pregrado puede cumplir sus propósitos de enseñar a ser, enseñar a conocer, enseñar a hacer y enseñar a convivir, sin necesidad de ocuparse de enseñar los derechos humanos para contribuir a su garantía integral:



Resultado 32. Con la frase “La educación en derechos humanos enfocada en su garantía integral contribuye a reducir las violencias en Colombia” el 97,7% estuvo de acuerdo. La opción acuerdo total es escogida por el 69,8% de los encuestados; la opción acuerdo parcial es seleccionada por el 27,9% del profesorado participante e incluso quienes expresaron su desacuerdo (2,3%) lo hacen escogiendo la opción parcialmente en desacuerdo en su respuesta.

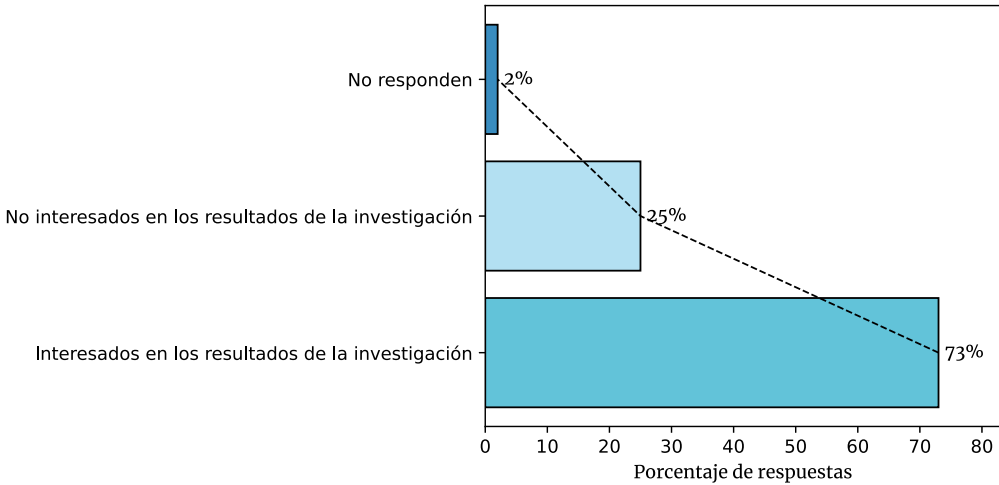
Ilustración 34. Reducción de las violencias basada en una enseñanza de los derechos humanos enfocada en su garantía integral

Una educación superior a nivel de pregrado puede cumplir sus propósitos de enseñar a ser, enseñar a conocer, enseñar a hacer y enseñar a convivir, sin necesidad de ocuparse de enseñar los derechos humanos para contribuir a su garantía integral:



Resultado 33. El 73% de los profesores respondientes manifiestan su interés en conocer los resultados de la investigación. El 25% responde que no y el 2% no respondió.

Ilustración 35. Interés en los resultados de esta investigación



Estos resultados permiten ampliar la comprensión sobre la problemática planteada y brindar una base sólida para futuras investigaciones en el mismo campo. Además, los resultados de esta investigación pueden ser útiles para tomar decisiones y enfocar la enseñanza de los derechos humanos en su garantía integral en la Uniautónoma del Cauca.

Análisis de los resultados

El presente subtítulo contiene el análisis de los resultados que se acaban de exponer en la subsección anterior y conserva la numeración a ellos asignada. El análisis del resultado puede estar acompañado de la discusión de sus implicaciones para adelantar en la Uniautónoma del Cauca la enseñanza de los derechos humanos con un enfoque en su garantía integral.

Las respuestas de los encuestados sobre su edad y género sugieren: que el grupo de profesores encuestados está compuesto por individuos de distintas generaciones, lo que al tener implicaciones en cuanto a sus perspectivas, experiencias y expectativas podría representar un espectro importante para los fines de la investigación y la mayoría masculina no indica que en la entidad escogida existan barreras para el ejercicio docente de las mujeres, sino que deja en evidencia que fue la ausencia de respuesta de las mujeres —que tienen una presencia paritaria o incluso mayor dentro del cuerpo profesoral— la que determinó la baja tasa de respuesta, la cual se compensó tal como se indica en el Anexo M de este trabajo académico.

Análisis del resultado 1: sobre la relación entre los cursos a cargo de cada docente encuestado y los derechos humanos. El resultado 1 sugiere que la mayoría de los profesores y profesoras de pregrado en los diferentes programas de la Corporación Universitaria Autónoma del Cauca encuentran relación entre los cursos a su cargo y los derechos humanos. Este resultado es importante porque puede ser un primer paso para incorporar un enfoque de garantía integral en la enseñanza de los derechos humanos, la cual, por mandato universal y nacional se debe adelantar en todas las Instituciones de Educación Superior y en todos sus programas académicos. Además, porque indicaría una apertura a la reflexión y discusión sobre la relación entre la formación disciplinar y la enseñanza de los derechos humanos en la Uniautónoma del Cauca. También puede ser útil porque sugiere la necesidad de proporcionar información y capacitación sobre los derechos humanos y cómo se relacionan con la educación superior, y para resaltar la importancia de la educación en derechos humanos orientada a garantizar una educación de calidad y promover una cultura de respeto por los derechos humanos en la sociedad.

El hecho de que casi un tercio de los encuestados no encuentre relación entre sus cursos y los derechos humanos puede ser una oportunidad para reflexionar y discutir sobre cómo incorporar un enfoque de garantía integral de los derechos humanos en su enseñanza en las diferentes disciplinas y cómo esto puede contribuir a una educación más integral y comprometida con la promoción y protección de los derechos humanos que aporte a la reducción de las violencias en Colombia.

Este resultado también puede ser útil para la institución, ya que puede proporcionar información sobre cómo se está abordando la educación en derechos humanos en sus diferentes programas y cómo se puede mejorar en este aspecto.

En general, **el resultado 1**, es una buena señal para la institución y para aquellos que buscan promover una educación comprometida con la garantía integral de los derechos humanos, ya que sugiere que existe una base de profesores y profesoras que encuentran relación entre sus cursos y los derechos humanos y que pueden estar involucrados en la reflexión y discusión sobre la relación entre la educación y los derechos humanos en la institución.

Análisis del resultado 2: enuncia el resultado a una pregunta de control sobre las respuestas a la pregunta que produjo el resultado 1. El resultado 2 confirma el porcentaje de los encuestados que reconocieron la relación entre los cursos a su cargo y los derechos humanos. Y, por consiguiente, este resultado comparte las implicaciones expuestas en el análisis precedente.

Análisis del resultado 3: sobre la pertenencia a uno o más programas académicos en la Institución. Se destaca del resultado que permitió verificar la participación en la encuesta de profesores de los diferentes programas de pregrado de la Uniautónoma del Cauca y las vivencias del proceso educativo relacionado con los derechos humanos en escenarios aparentemente disímiles como el derecho, las ingenierías o el entrenamiento deportivo, entre otros.

Análisis del resultado 4: sobre la relación entre los programas de pregrado en la Uniautónoma del Cauca y los derechos Humanos. La pregunta correspondiente fue formulada, también, con un criterio de pregunta de control sobre la pregunta que produjo el resultado 1.

El resultado 4 sugiere que la respuesta original (resultado 1) se mantiene, dado que un 70,8% de los participantes estableció que si existe relación

entre el programa en el cual presta sus servicios y los derechos humanos. Sin embargo, llama la atención que el 16% de los encuestados responda que el Programa en el cual prestan sus servicios —sin tener el respondiente, en relación con el respectivo programa, la calidad de decano, coordinador o líder de área— no tiene relación con los derechos humanos; dado que esta respuesta implica que ninguno de los cursos dentro del programa tiene relación con los derechos humanos y tal situación no es posible porque, en la Uniautónoma del Cauca y dentro de su modelo educativo propio existe un grupo de cursos llamado “Campo Común”, dentro del cual, sin lugar a duda, varios cursos tienen relación con los derechos humanos como por ejemplo: “Constitución y Cívica” y “Ética”. No obstante, es valiosa la prudencia del 12,5% que se abstuvo de responder sobre el particular. Las implicaciones señaladas en el análisis del resultado 1 se extienden en lo pertinente al resultado 4, por las razones que se acaban de exponer.

Análisis del resultado 5: sobre el papel de las TIC en los procesos de enseñanza en la Uniautónoma del Cauca. El resultado 5 posiciona la importancia de las TIC para la enseñanza. El hecho de que un porcentaje de los encuestados, superior al 15% no compartan la opinión mayoritaria puede ser una oportunidad para reflexionar y discutir sobre la importancia de las TIC en los procesos educativos y en particular sobre su utilidad al incorporar un enfoque de garantía integral en la enseñanza de los derechos humanos.

Análisis del resultado 6: sobre el uso de instrumentos tecnológicos en la actividad docente. A través del resultado 6 se estableció que el 67,4% de los encuestados utiliza herramientas tecnológicas siempre, lo que indica una alta adopción de estas herramientas en la enseñanza. El 30,2% de los encuestados manifiesta que utiliza estas herramientas casi siempre, lo que sugiere una adopción significativa de las tecnologías en la enseñanza.

En general, el resultado sugiere que la mayoría de los encuestados utilizan herramientas tecnológicas en la enseñanza, lo que puede representar beneficios tanto para la enseñanza como para el aprendizaje. No obstante, es importante tener en cuenta que, aunque el porcentaje de uso es alto, también existe un porcentaje significativo de encuestados que no las utiliza siempre o casi siempre. Por lo tanto, sería interesante explorar las razones detrás de esta falta de uso y cómo se podría abordar tal hecho, para aumentar aún más la adopción de herramientas tecnológicas en la enseñanza en la Uniautónoma del Cauca.

Análisis del resultado 7: sobre las herramientas tecnológicas más utilizadas por los docentes en la Uniautónoma del Cauca. La pregunta

que dio origen al resultado 7 fue formulada con un doble propósito: primero, como una pregunta de control y segundo, como un medio para conocer los instrumentos tecnológicos más utilizados en dicha institución. El porcentaje mayoritario correspondió al uso de la Internet, de las Plataformas Educativas y de Herramientas de Video Conferencia. El resultado sugiere la oportunidad para aprovechar el alto porcentaje ya involucrado en procesos de enseñanza asistidos por tecnologías e incrementar los procesos de capacitación docente en el uso de instrumentos tecnológicos diseñados para el proceso de enseñanza, como las Plataformas Blackboard o Canvas, que permiten compartir materiales, comunicarse con los estudiantes y evaluar su desempeño; sistemas de gestión de contenidos: como WordPress o Drupal, que permiten la creación y administración de contenidos digitales como blogs, sitios web, foros y wikis; herramientas de análisis estadístico: como SPSS, SAS o R, que permiten el análisis y la interpretación de datos y estadísticas, lo que resulta útil en campos como la investigación científica, la economía y la administración de empresas.

Análisis del resultado 8: sobre qué despierta el mayor interés de los profesores frente a un grupo nuevo. La pregunta asociada al resultado 8 se formuló con el fin de conocer la afinidad o la cercanía de los profesores encuestados con algunos de los principios de la enseñanza científica. Resultó alentador encontrar que un 86% de los encuestados expresaron su mayor interés por los conocimientos previos de sus estudiantes, explícitos o deducidos a través de la manifestación de sus expectativas frente al curso, porque es un excelente punto de partida, para promover que en la Uniautónoma del Cauca sus profesores ayuden a sus “estudiantes a (...) revisar el conocimiento inadecuado y a formar modelos mentales más acertados y fuertes” (Ambrose, et al., 2017, p. 59), actividad que forma parte del modelo de enseñanza promovido en esta investigación.

Análisis del resultado 9: sobre el uso en la Uniautónoma del Cauca de las llamadas taxonomías del aprendizaje. El resultado 9 fijó en un 93% el uso de taxonomías del aprendizaje en la Uniautónoma del Cauca, dato que está en sintonía con el Modelo Educativo Propio de la institución. Este resultado, además, representa un gran punto de partida para promover en la enseñanza de los derechos humanos el uso de taxonomías como la L. D. Fink, como lo sugiere esta investigación, dado que esta taxonomía es la que de mejor manera y en mayor medida apoya dicho proceso de enseñanza, dado que integra las áreas cognitiva y afectiva de las personas y, además, agrega un componente metacognitivo, para apoyar los aprendizajes de los estudiantes.

Análisis del resultado 10: sobre las actividades de aprendizaje que más promueven los profesores en la Uniautónoma del Cauca. En las respuestas que originaron el resultado 10 se destacan: Hacer uso de habilidades de pensamiento crítico, creativo y práctico; conectar ideas, experiencias de aprendizaje, ámbitos de la vida, las cuales forman parte de las actividades contempladas en las dimensiones de los seis tipos de aprendizaje significativo, que conforman la Taxonomía de Fink y que esta investigación sugiere tener en cuenta, al lado de otras actividades no menos importantes como: desarrollar nuevos sentimientos, intereses y valores e indagar sobre un asunto de manera auto dirigida. En la medida en que estas actividades pueden interactuar y potenciar los aprendizajes, pueden formar parte de las exigencias de los resultados de aprendizaje que se puedan llegar a concertar, para la enseñanza de los derechos humanos con un enfoque en su garantía integral.

Análisis del resultado 11: sobre el reconocimiento de elementos relacionados con la enseñanza científica. El resultado 11 deja en evidencia que el conocimiento sobre los elementos de la “enseñanza científica” (Ambrose et al., 2017) es mayoritariamente inexacto en la Uniautónoma del Cauca. Esta situación refuerza la idea de promover en la Uniautónoma del Cauca la aplicación de los siete principios de la enseñanza científica de Ambrose, et al. (2017) que esta investigación resume en la subsección “Un Modelo de Enseñanza” del Marco Teórico.

Análisis del resultado 12: sobre el conocimiento que tienen los docentes en la Uniautónoma del Cauca sobre la Estrategia Nacional para la Garantía de los Derechos Humanos en Colombia (2014–2034). El resultado 12 fijó ese conocimiento en un 58,3% que es un porcentaje muy importante. Sin embargo, ese porcentaje fue desvirtuado con base en las respuestas de los encuestados a la pregunta de control correspondiente. El análisis de esta situación se amplía enseguida, al revisar el resultado 13, correspondiente a la respectiva pregunta de control.

Análisis del resultado 13: sobre respuestas a la pregunta de control para verificar el conocimiento real sobre la Estrategia Nacional para la Garantía de los Derechos Humanos (2014–2034). El resultado 13 muestra una disminución significativa en las respuestas y en el conocimiento de la Estrategia Nacional para la Garantía de los Derechos Humanos por parte de los encuestados. En efecto, cuando se les hace una pregunta específica sobre uno o varios componentes de la Estrategia, sólo el 6,6% de los respondientes fue capaz de elegir correctamente el componente de Educación y Cultura.

Este resultado es importante porque sugiere que el conocimiento de los encuestados sobre la Estrategia Nacional para la Garantía de los Derechos Humanos (2014-2034) puede estar basado en una percepción general y superficial de la misma, sin un conocimiento detallado de sus componentes específicos. Esto podría indicar una falta de conocimiento y comprensión sobre la importancia de la Estrategia y su relación con la garantía de los derechos humanos.

En general, el resultado sugiere que la mayoría de los encuestados no conoce ni la estrategia ni sus componentes, situación que impide al cuerpo profesoral de la Uniautónoma del Cauca contribuir de manera directa al desarrollo de una Estrategia y Componente específico cuya existencia ignora. Sin embargo, la responsabilidad pareciera no estar en los docentes sino en la propia Esnagar (2014-2034) pues esta contempla 25 acciones de difusión, pero ninguna de ellas está relacionada con propagar su propia existencia.

Análisis del resultado 14: sobre la identificación de los derechos humanos como derecho natural o como derecho positivo. Resulta alentador para los propósitos de la presente investigación que el resultado 14 muestre que un 69,5% de los encuestados considera que los derechos humanos son derecho natural o positivo. Y, aún más, que el 39,1% los vincule a la existencia de un “título natural” (Hervada, 2000, p. 81). Sin embargo, existe un porcentaje significativo de encuestados que los clasifica como filosofía, ideología o demagogia; por lo tanto, sería interesante explorar las razones detrás de esas posturas, porque en palabras de Ambrose et al, 2017, citando entre otros a Dumber et al., 2007, Bruer y Lambert, 2000, Fiske y Taylor, 1991:

el conocimiento previo incorrecto (con otras palabras, ideas, creencias, modelos o teorías falsas) pueden distorsionar el nuevo conocimiento al predisponer a los estudiantes [y por supuesto, también, a los docentes] a ignorar, dar por descontado o resistirse a la evidencia que tiene conflictos con los que ellos creen cierto. (p. 44)

Análisis del resultado 15: sobre la mejor forma de enseñar los derechos humanos. El resultado 15 sugiere que “la práctica social” es la mejor forma de enseñar los derechos humanos. Esta opción, escogida por el 51,2% de los participantes, representa un buen punto de partida para los propósitos de la presente investigación, en la medida en que el resultado 15 es compatible con “adquirir las habilidades necesarias para la acción, en diferentes actividades intelectuales, físicas o sociales” y, también, con “considerar las implicaciones sociales de las acciones y abrir espacios para nuevas

emociones, valores e intereses” que forman parte del modelo de taxonomía de Fink, 2013, propuesto en el marco teórico de esta investigación, como un componente esencial en el proceso de enseñanza de los derechos humanos con un enfoque en su garantía integral.

Análisis del resultado 16: sobre el uso de estrategias educativas por los profesores de la Uniautónoma del Cauca. El resultado 16 fija en un 39,6% el porcentaje de los encuestados que utilizan en dicha institución más de tres estrategias educativas cuando orientan los cursos a su cargo. Este resultado es un buen punto de partida para emprender un proceso de enseñanza de los derechos humanos con un enfoque en su garantía integral; porque, siguiendo a Ambrose et al., 2017, en un proceso de enseñanza científica será necesario establecer múltiples estrategias, tales como: conectar el material con los intereses de los estudiantes; elaborar tareas auténticas y del mundo real; mostrar la propia pasión y entusiasmo por la disciplina; asegurar la alineación de objetivos, tareas y estrategias educativas; crear tareas que tengan el nivel apropiado de desafío; brindar oportunidades tempranas de éxito. (Ver: Ambrose et al., 2017, pp. 101-104)

Análisis del resultado 17, sobre quién debe enseñar derechos humanos. El resultado 17 posicionó con un 52,4% “a quien conozca sobre derechos humanos”, seguido con un 31% por “un experto en derechos humanos”, es decir que, para el 83,4% de los encuestados, es el conocimiento disciplinar es el que habilita para enseñar. Sin embargo, la Constitución Política de Colombia, de manera general, prescribe que “la enseñanza estará a cargo de personas de reconocida idoneidad ética y pedagógica” (C. P., 1991, art., 68), si bien es cierto, dentro de la idoneidad ética estaría un conocimiento disciplinar experto, este no conlleva poseer idoneidad pedagógica. El resultado 17 plantea el reto de proveer a los docentes que lo requieran de la idoneidad pedagógica exigida en la Constitución Política de 1991.

Análisis del resultado 18: sobre las calidades habilitantes para orientar cursos de derechos humanos, suministradas por docentes con cursos sobre derechos humanos. El resultado 18 mantiene la preferencia por la solvencia en la disciplina (64,1%), pero incluye, con un porcentaje muy importante (23,5%), la exigencia de titulación como profesional de la educación; esta exigencia abre el camino en la Uniautónoma del Cauca al cumplimiento de las exigencias constitucionales para el ejercicio de la docencia, dado que casi la cuarta parte de los profesores encuestados, que tienen a cargo cursos de derechos humanos, han aceptado que no basta con la solvencia en la disciplina.

Análisis del resultado 19: sobre la mención de los derechos humanos en cursos sin contenidos específicos en derechos humanos. Los docentes encuestados expresaron en un 85,7% que ellos hacen referencia a los derechos humanos en sus cursos, siempre, casi siempre y ocasionalmente. La opción casi nunca fue seleccionada por el 14,3% de los encuestados y la opción nunca no fue escogida por ningún participante. Este resultado representa en su parte positiva un excelente punto de partida para asumir la responsabilidad individual e institucional de enseñar los derechos humanos en los pregrados de la Uniautónoma del Cauca con un enfoque en su garantía integral y en su parte negativa muestra el reto de generar compromisos en favor de la enseñanza de los derechos humanos en la Uniautónoma del Cauca, para ayudar a reducir mediante la educación científica las violencias en Colombia.

Análisis del resultado 20: sobre la motivación para enseñar derechos humanos. El resultado 20 muestra que la motivación para enseñar los derechos humanos escogida mayoritariamente por los profesores encuestados fue “el compromiso social”, opción que obtuvo el 46,8%; seguida del “compromiso laboral” y del “compromiso ideológico” que alcanzaron porcentajes del 16,6% cada uno. La “exigencia legal” y la “exigencia institucional” obtuvieron porcentajes del 10% cada una. La buena noticia es que todas las respuestas del resultado 20 son compatibles con un proceso de enseñanza de los derechos humanos con un enfoque en su garantía integral, el reto consiste en alcanzar puntos de equilibrio entre el deber académico, el compromiso con la sociedad y la responsabilidad universal, individual e institucional de cada docente con los derechos humanos.

Análisis del resultado 21: sobre el para qué se enseñan los derechos humanos. El resultado 21 muestra que las respuestas de los profesores encuestados se concentran en reconocer y respetar los derechos de los demás; exigir la garantía de los propios y participar activamente en la construcción de paz, las cuales suman el 80%, si estas, como ahora se sabe, corresponden a cuatro (4) de las trece acciones básicas para alcanzar la garantía integral de los derechos humanos, el resultado muestra que en la Uniautónoma del Cauca se está trabajando ya en una parte significativa del camino a recorrer.

Análisis del resultado 22: calificación del proceso de enseñanza. El resultado 22 muestra que los calificativos escogidos son, en su orden: proceso “participativo” (51%), proceso “colaborativo” (18,6%) y proceso “significativo” (16,3%). No fue seleccionada la opción proceso “científico”. El resultado, sin embargo, sugiere que la mayoría de los encuestados

tiene cercanía con la educación científica y que sus conocimientos y experiencias podrían facilitar la adopción de los siete principios de la enseñanza científica de Ambrose et al., 2017, que esta investigación ha identificado como favorables al proceso de enseñanza que ella propone.

Análisis del resultado 23: sobre las bases para el diseño de los Resultados de Aprendizaje (RA). El resultado 23 muestra que los docentes de la Uniautónoma del Cauca construyen los RA con base en el Plan de Aula, los Contenidos Curriculares y el Perfil de Egreso (60%) y en las Actividades de Aprendizaje, las Taxonomías y el Perfil Ocupacional el (40%). Estos altos porcentajes sugieren que el cuerpo de profesores de la Uniautónoma de Cauca está transitando en una dirección correcta en la construcción de los resultados de aprendizaje de acuerdo con la literatura especializada mencionada en esta investigación y que, por consiguiente, los ajustes a los contenidos curriculares, la adopción del perfil de egreso propuesto como parte del Modelo de Evaluación y el uso de taxonomías que abarquen los procesos cognitivos, afectivos y metacognitivos, como la que destaca esta investigación, serían factibles.

Análisis del resultado 24: la mayor preocupación al diseñar Resultados de Aprendizaje (RA). El resultado 24 posicionó como la mayor preocupación de los encuestados al diseñar Resultados de Aprendizaje (RA) que estos armonicen con las actividades y los recursos de aprendizaje, con 34 selecciones de la opción correspondiente; seguida de alcanzables y relevantes, con 31 selecciones de la opción respectiva. El resultado sugiere que, para los encuestados, la armonización de los RA con las actividades y los recursos de aprendizaje es una preocupación principal en el diseño de los RA, lo que indica la importancia de considerar la coherencia en el diseño del aprendizaje. Además, fue seguida muy de cerca por la opción que los RA sean alcanzables y relevantes, preocupaciones importantes que deben ser consideradas en el proceso de diseño de los Resultados de Aprendizaje, el reto consiste en alinear los resultados de aprendizaje con el perfil de egreso en el programa específico ofertado por la institución.

Análisis del resultado 25: sobre cómo visibilizan los profesores respondientes los aprendizajes logrados por sus estudiantes. Los mecanismos más seleccionados fueron: la solución de problemas (34%) y las exposiciones (31%).

Este resultado sugiere que, para los profesores respondientes, tanto la solución de problemas como las exposiciones son mecanismos importantes para visibilizar los aprendizajes logrados por los estudiantes. Es posible que estos mecanismos se puedan utilizar con frecuencia, porque proporcionan

una evaluación directa del aprendizaje de los estudiantes y permiten a los profesores evaluar las habilidades de resolución de problemas y la capacidad de comunicación de los estudiantes. La investigación propone utilizar la evaluación auténtica, porque ofrece alternativas para adelantar un adecuado proceso de evaluación en escenarios que correspondan a la realidad que se va a encontrar en la práctica profesional.

Análisis del resultado 26: sobre el orden de las preferencias al momento de evaluar. El resultado 26 mostró que los respondientes prefieren para la acción evaluar, en su orden las siguientes opciones: 1) la evaluación formativa. 2) la evaluación sumativa. 3) la evaluación diagnóstica y 4) la evaluación auténtica. El resultado 26 sugiere que, entre los respondientes, la evaluación auténtica que esta investigación quiere promover se encuentra en el último lugar en cuanto a preferencia para la acción de evaluar, después de la evaluación formativa, la evaluación sumativa y la evaluación diagnóstica, por lo que este resultado que solamente considera al final la evaluación auténtica de Wiggins resulta desafiante. Sin embargo, es importante tener en cuenta que estos resultados solo reflejan las preferencias de los respondientes y, además, puede ser que los encuestados no conozcan la evaluación auténtica o no hayan tenido una experiencia previa con ella.

El reto es mostrar cómo la evaluación auténtica puede fomentar el pensamiento crítico y la resolución de problemas, habilidades cada vez más valoradas en el mundo laboral y en la vida cotidiana. En resumen, aunque estos resultados pueden ser desalentadores, pueden ser una oportunidad para promover una discusión más amplia sobre las prácticas de evaluación efectivas y cómo la evaluación auténtica puede ser un elemento importante en el proceso de evaluación educativa.

Análisis del resultado 27: sobre quien ejerce y quién tiene el poder de evaluar en sus cursos. El resultado 27 registra un empate técnico ($\pm 5\%$) entre responsabilidad compartida (46,5%) y responsabilidad exclusiva del profesor (51,2%).

Este resultado sugiere que existe un interés significativo en la responsabilidad compartida en la evaluación. Esto puede ser visto como un primer paso hacia la implementación de prácticas de evaluación más democráticas, en las cuales los estudiantes tienen un papel más activo en el proceso de evaluación y en la definición de los criterios de evaluación.

Es importante destacar que la responsabilidad compartida en la evaluación puede ser una práctica efectiva para promover la participación de los

estudiantes en su propio aprendizaje y en el proceso de evaluación. Esto puede ser mejorado tanto para los estudiantes como para los profesores, ya que permite una evaluación más completa y precisa de los logros de aprendizaje de los estudiantes.

Dado que la tendencia, de acuerdo con la literatura sería hacia una evaluación más democrática, este resultado puede ser utilizado como una oportunidad para discutir y reflexionar sobre las prácticas de evaluación actuales y cómo se podrían implementar prácticas más democráticas. Por ejemplo, se pueden discutir estrategias para involucrar a los estudiantes en la definición de los criterios de evaluación y cómo se podría utilizar la evaluación auténtica, para mejorar el proceso de evaluación y el aprendizaje.

Análisis del resultado 28: sobre la corresponsabilidad en el proceso de evaluación. La pregunta correspondiente se formuló como una pregunta de control para soportar las respuestas señalando la responsabilidad compartida. El resultado 28 logró esa verificación y, además, permitió establecer que entre las preferencias en procesos de responsabilidad compartida para la evaluación se encuentran la autoevaluación y la coevaluación. La heteroevaluación no fue escogida por ningún participante.

Análisis del resultado 29: sobre la percepción de la atención homogénea a los distintos componentes de la garantía integral de los derechos humanos. La pregunta incluyó un listado de acciones para una garantía integral de los derechos humanos elaborado por el investigador después de recoger información de varias fuentes y de su experiencia en el servicio público y en la docencia, dicho listado incluía acciones tales como: difusión, promoción, respeto, ejercicio, desarrollo, prevención, protección, defensa, reparación y restitución, algunas de ellas se encuentran entre las 13 acciones básicas para una garantía integral de los derechos humanos que el investigador extrajo de la DUDH (ONU, 1948).

La mayoría de los encuestados indicaron que no creen que se estén atendiendo de manera equilibrada las acciones necesarias para una garantía integral de los derechos humanos, lo que puede sugerir que existe un sentimiento de insatisfacción o preocupación entre los encuestados sobre cómo se están protegiendo y garantizando los derechos humanos en Colombia. Estas percepciones pueden ser útiles para identificar áreas de preocupación y para guiar políticas y prácticas que aborden las sospechas de los encuestados.

Además, este resultado puede ser utilizado como una oportunidad para promover una discusión más amplia sobre las políticas y prácticas actuales y cómo se podrían mejorar. También puede ser útil para involucrar a los ciudadanos en el proceso de garantía integral de los derechos humanos y para crear conciencia sobre la importancia de enseñar sobre la garantía integral de los derechos humanos a nivel de pregrado, para reducir mediante la educación las violencias en Colombia.

Análisis del resultado 30: sobre si los respondientes que enseñan derechos humanos se enfocan en alguno de los elementos de su garantía integral. El resultado 30 sugiere que, entre los profesores respondientes, el 62,8% considera que la enseñanza de los derechos humanos en sus cursos se enfoca en alguno de los elementos de su garantía integral. El 23,3% no sabe la respuesta, el 9,3% no enfoca la enseñanza de los derechos humanos en su garantía y el 4,6% manifiesta que no se refiere a los derechos humanos en sus clases; esta última respuesta resulta contradictoria con la que se relacionó al analizar el resultado 19, porque allí se utilizó como la opción más negativa “casi nunca” y esta respuesta sugiere que, al menos un 4,6% de los encuestados, nunca se refiere a los derechos humanos en sus clases.

Dado que se quiere promover un enfoque de garantía integral en la enseñanza de los derechos humanos en los pregrados de la Uniautónoma del Cauca, este resultado puede ser útil para identificar qué profesores ya están enfocando su enseñanza de los derechos humanos en algunos elementos de su garantía integral. Esto sugiere que estos profesores ya tienen un conocimiento y un compromiso con los derechos humanos y pueden ser buenos modelos para seguir.

Es importante destacar que una proporción significativa de profesores no sabe si su enseñanza de los derechos humanos se enfoca en alguno de los elementos de su garantía integral o no realiza su enseñanza con este enfoque. Estos resultados pueden ser utilizados como una oportunidad para promover una discusión más amplia sobre los derechos humanos y cómo se pueden enseñar de manera efectiva y coherente con un enfoque de garantía integral. También puede ser útil proporcionar recursos y capacitación a los profesores para mejorar su conocimiento y habilidades en la enseñanza de los derechos humanos con un enfoque de garantía integral.

En resumen, este resultado sugiere que ya hay profesores enfocando su enseñanza de los derechos humanos en algunos elementos de su garantía integral, pero aún hay espacio para mejorar la enseñanza de los derechos

humanos y para promover un enfoque de esa enseñanza en la garantía integral de los derechos humanos.

Análisis del resultado 31: sobre si la educación superior puede acreditar que usa los pilares de la educación sin enseñar los derechos humanos con un enfoque en su garantía integral. El resultado 31 sugiere, según el 51,2% de los respondientes, que una institución de educación superior puede acreditar que usa los pilares de la educación sin necesidad de enseñar los derechos humanos con un enfoque en su garantía integral, mientras que el 41,5% respondió que eso no es posible.

Como se trata de validar la importancia otorgada a los derechos humanos y a los pilares del conocimiento de Delors 1996, este resultado puede ser preocupante, ya que sugiere que hay un grupo significativo de encuestados que cree que se puede contribuir a la garantía integral de la educación sin enseñar sobre la garantía integral de los derechos humanos.

Por consiguiente, este resultado puede ser utilizado como una oportunidad para educar a los encuestados sobre la importancia de los derechos humanos y cómo se relacionan con los pilares de la educación.

En resumen, aunque este resultado puede ser preocupante, puede ser utilizado como una oportunidad para educar y promover una discusión más amplia sobre la importancia de los derechos humanos y los pilares del conocimiento de Delors 1996 en la educación superior.

Análisis del resultado 32: sobre la frase “La educación en derechos humanos enfocada en su garantía integral contribuye a reducir las violencias en Colombia”. El resultado 32 muestra que, entre los encuestados, el 97,7% estuvo de acuerdo con la frase “La educación en derechos humanos enfocada en su garantía integral contribuye a reducir las violencias en Colombia” y, además, que aquellos que expresaron desacuerdo lo hicieron seleccionando la opción “parcialmente en desacuerdo”.

Este resultado sugiere que hay un alto grado de acuerdo entre los encuestados sobre la importancia de la educación en derechos humanos con un enfoque en su garantía integral como una estrategia para reducir las violencias en Colombia. Además, la mayoría de los encuestados estuvieron completamente de acuerdo con esa proposición, lo que sugiere que hay un fuerte respaldo para la idea de que la educación en derechos humanos puede ser una estrategia efectiva para reducir las violencias en Colombia.

Análisis del resultado 33: sobre el interés en conocer los resultados de la investigación en la cual participaron como encuestados. El resultado 33 muestra que el 73% de los profesores respondientes manifiestan interés en conocer los resultados de la investigación, el 25% expresaron no estar interesados en dichos resultados y el 2% no respondió.

Es preocupante que una proporción significativa de los profesores no estén interesados en conocer los resultados de la investigación, lo que puede indicar una falta de interés o compromiso con los derechos humanos.

Este resultado puede ser utilizado como una oportunidad para involucrar a los profesores en la discusión y reflexión sobre la relación entre los cursos y los programas académicos con los derechos humanos y la necesidad de enfocar su enseñanza en su garantía integral.

En definitiva, el análisis de los resultados obtenidos a través de la encuesta aplicada a profesores y profesoras de pregrado en la Corporación Universitaria Autónoma del Cauca permite tener una mejor comprensión de la relación entre la educación y los derechos humanos en la institución. Los resultados obtenidos ofrecen información valiosa para la promoción de una enseñanza más comprometida con los derechos humanos, así como para la implementación de estrategias y acciones que permitan incorporar un enfoque de garantía integral en la enseñanza de los derechos humanos en las diferentes disciplinas y programas académicos, con el fin de fomentar una cultura de paz en la sociedad en general y contribuir mediante la educación a reducir las violencias en Colombia.

Finalizamos este subcapítulo afirmando que los resultados obtenidos a través de la encuesta muestran un alto grado de interés y compromiso por parte de los profesores y profesoras encuestados con la educación en derechos humanos, así como una amplia disposición a reflexionar y discutir sobre la relación entre sus cursos y los derechos humanos.

Capítulo 4: Propuesta de transformación

Con base en la investigación rigurosa realizada en la presente tesis doctoral, se ha identificado un problema fundamental en la educación universitaria, de manera específica en el área de la enseñanza de los derechos humanos. La revisión exhaustiva de la literatura especializada, el estudio de las normas internacionales y nacionales sobre la educación y los derechos humanos y la realización de encuestas en una destacada institución de educación superior, han llevado al investigador a la conclusión de que existe, al menos en el Departamento del Cauca, la necesidad urgente de asumir por parte de todos los individuos y de todas las instituciones las obligaciones universales que, en materia de educación y enseñanza de los derechos humanos, establece la Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948).

La solución práctica que emerge de este estudio es enseñar los derechos humanos en las instituciones de educación superior con un enfoque en su garantía integral, partiendo de los pilares del conocimiento (Delors, 1996) y de los pilares de la enseñanza, formulados en este trabajo académico; haciendo, además, uso de los avances de la llamada educación científica, potenciados con el uso de los instrumentos de la cultura digital; siguiendo las buenas prácticas educativas e institucionales; recurriendo a taxonomías del aprendizaje adecuadas y a procesos de evaluación eficientes, para que la educación sea el medio que ayude a reducir las violencias en Colombia, con mayor razón, en momentos en que han mostrado su debilidad otros instrumentos como el uso de las armas, la actuación de ejércitos privados, el menosprecio de la dignidad humana, el desconocimiento del valor de las personas y hasta la firma de acuerdos finales de paz.

La solución que esta tesis doctoral propone está respaldada en hechos positivos y negativos que la investigación verificó o produjo, tales como:

- a) La persistente continuidad de las violencias en Colombia, dentro del esquema de enseñanza de los derechos humanos sin énfasis en su garantía integral;
- b) La existencia de buenas prácticas educativas e institucionales relacionadas con la enseñanza y el respeto a los derechos humanos que han resultado exitosas y han alcanzado un reconocimiento internacional;

c) La capacidad de los docentes encuestados, quienes, ya están utilizando algunos instrumentos afines a los que esta investigación presenta como los que de mejor manera se adaptan a la enseñanza de los derechos humanos con un enfoque en su garantía integral;

d) La definición ontológica perfecta que este trabajo aporta sobre la Garantía Integral de los Derechos Humanos;

e) La identificación de las trece (13) actividades que configuran la garantía integral básica de los derechos humanos, que este trabajo académico logró a partir de una lectura en clave de garantía de los derechos humanos del instrumento emblemático de los derechos humanos en el mundo: la Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948).

La propuesta de transformación incluye una nueva metodología para resolver un problema en el campo de la educación, en relación con la enseñanza de los derechos humanos, que hoy no se enfoca en su garantía integral, la cual consiste en adoptar un modelo curricular complejo, acorde con el problema que se quiere intervenir. Se trata de un diseño curricular sistemático que pretende enseñar los derechos humanos con un enfoque en su garantía integral, ofreciendo a los estudiantes: a) una formación a nivel profesional, con b) un perfil de egreso consistente, con c) el uso de estrategias de enseñanza cuya eficacia está respaldada en investigaciones científicas, d) potenciadas con el uso de taxonomías no solo cognitivas, sino también afectivas y metacognitivas y e) con procesos de evaluación auténtica. Y, todo lo anterior, siguiendo f) un modelo de garantía integral de los derechos humanos, construido en este estudio, este modelo llena un vacío para facilitar la selección de los contenidos, las actividades, recursos y resultados de aprendizaje, sobre la base de un perfil de enseñanza, de educación en derechos humanos y, especialmente de estudiantes e instituciones que asuman sus compromisos universales frente a los derechos humanos de manera concreta y directa.

La propuesta de transformación que contiene este trabajo académico está alineada con el pensamiento de Tünnermann (2006) quien define la pertinencia de la educación como “la coincidencia entre lo que las instituciones de educación superior hacen y lo que la sociedad espera de ellas” (p. 4), dado que la sociedad colombiana espera un aporte de la educación superior para reducir las violencias en Colombia y a la vez, porque promueve “la participación de la educación superior en la búsqueda de soluciones a los problemas humanos urgentes, como la población, el medio ambiente, la paz y el entendimiento internacional, la democracia

y los derechos humanos” (Tünnermann, 2006, p. 5).

La presente investigación genera un modelo para la enseñanza de los derechos humanos con un enfoque en su garantía integral de cuya implementación se puede esperar un impacto positivo y significativo, al menos en los siguientes aspectos:

a) el mejoramiento del proceso de enseñanza de los derechos humanos con el uso de técnicas y medios de enseñanza científica;

b) un enfoque en la enseñanza científica, para alcanzar la garantía integral de los derechos humanos y reducir mediante la educación las violencias en Colombia;

c) el fortalecimiento a través de la educación universitaria de la cultura de paz y de derechos humanos.

En resumen, la propuesta de transformación que surge de la presente investigación es un paso importante hacia la mejora y evolución en la enseñanza de los derechos humanos y si bien es cierto que se espera que sirva de inspiración a futuras investigaciones y desarrollos en el área, el mayor anhelo es poder contribuir mediante la educación científica a la reducción de las violencias en Colombia.

Conclusiones

Este estudio puede ayudar a comprender de una mejor manera cómo enseñar los derechos humanos con un enfoque en su garantía integral, para reducir mediante la educación las violencias en Colombia y fortalecer el componente Cultura y Educación en Derechos Humanos y Paz de la Estrategia Nacional para la Garantía de los Derechos Humanos (2014 – 2034)

La investigación identifica los desafíos y oportunidades que existen en torno a la enseñanza de los derechos humanos en la Corporación Universitaria Autónoma del Cauca, así como las percepciones y prácticas de los docentes como actores clave en el sistema educativo. También, expone las debilidades de la política pública para la garantía de los derechos humanos y llena vacíos que no era previsible encontrar en un documento que se autodenomina Estrategia Nacional para la Garantía de los Derechos Humanos 2014 – 2034.

En cuanto a la verificación de la hipótesis de la investigación, esta investigación ofrece evidencias para afirmar que la persistencia de las violencias en Colombia está relacionada con la forma en que se enseñan los derechos humanos y con las debilidades de la Estrategia Nacional para la Garantía de los Derechos Humanos (2014 – 2034) y de su componente de Cultura y Educación en Derechos Humanos y Paz.

Las principales conclusiones del estudio y sus implicaciones para la política pública y la enseñanza de los derechos humanos en la Corporación Universitaria Autónoma del Cauca son las siguientes:

Conclusiones Generales del Estudio

Con base en la síntesis del componente Cultura y Educación en Derechos Humanos y Paz de la Estrategia Nacional para la Garantía de los Derechos Humanos 2014 – 2034, en relación con la Educación Superior [Ver Anexo G], la investigación establece que la contribución cualitativa y cuantitativa de la enseñanza de los Derechos Humanos en los pregrados de la Corporación Universitaria Autónoma del Cauca al Componente Educativo de la Estrategia Nacional para la Garantía de los Derechos Humanos 2014 – 2034, para reducir mediante la educación las violencias

en Colombia tiene un carácter indirecto, dada la imposibilidad de una contribución directa, entre otras por las siguientes razones: 1) el grado de conocimiento de la Estrategia entre los profesores encuestados es mínimo; 2) la literatura sugiere que no estamos frente a una verdadera estrategia; 3) no se establece en la Esnagar (2014 – 2034) qué es garantía de los derechos humanos.

Con base en los datos recopilados por la investigación a partir de fuentes primarias y secundarias consultadas con el fin de obtener conocimiento sobre la enseñanza de los derechos humanos en los pregrados de la Corporación Universitaria Autónoma del Cauca y en el análisis cuantitativo y cualitativo de esos resultados, la investigación establece que existen capacidades en el cuerpo profesoral de la Corporación Universitaria Autónoma de Cauca, las cuales comprenden disposiciones, hábitos, costumbres, cualificaciones, facultades y demás “determinaciones disposicionales” (Abbagnano, 2016, p. 250) que habilitan a dicho cuerpo docente para desarrollar la enseñanza de los DD. HH., con un enfoque en su garantía integral, en los pregrados de la mencionada institución de educación superior.

Luego de examinar la enseñanza de los derechos humanos en la Corporación Universitaria Autónoma del Cauca la investigación establece que la enseñanza actual no contribuye a materializar de manera directa el componente de Cultura y Educación en Derechos Humanos y Paz de la Estrategia Nacional para la Garantía de los Derechos Humanos en Colombia, por las razones que en esta subsección ya se expresaron.

La investigación también establece, con base en la literatura examinada y en los aprendizajes adquiridos por el autor en el proceso de su formación doctoral, que, para adelantar un proceso de enseñanza de los derechos humanos, con un enfoque en su garantía integral, es necesario realizar un detallado proceso de planificación del acto educativo y tener como apoyo teórico: un modelo epistemológico; un modelo de educación; un modelo de institución; un modelo de enseñanza; un modelo de taxonomía; un modelo de evaluación; un modelo de estudiante y un modelo de garantía integral de los derechos humanos.

La investigación, con base en la literatura existente, presenta con las debidas justificaciones, en el nivel de la investigación: un modelo epistemológico basado en Delors (1996); un modelo de educación, fundamentado en el Modelo de Instituto Danés de Derechos Humanos; un modelo de institución representado por la Universidad de Gante (Bélgica);

un modelo de enseñanza, basado en Ambrose et al. (2017); un modelo de taxonomía, soportado en Fink (2013) y un modelo de evaluación, con base en Wiggins (1990).

Con base en las necesidades y en el propósito de este estudio, la investigación aporta un modelo epistemológico, siguiendo a Delors (1996), denominado: los pilares de la enseñanza; adicionalmente presenta un modelo de estudiante y el Modelo de Garantía Integral de los Derechos Humanos.

Cerrando esta subsección, desde una perspectiva holística que le dé relevancia al valor de la existencia humana, es necesario, como lo propone esta investigación, desarrollar los seis pilares de la enseñanza: 1) enseñar a (des)aprender, 2) enseñar a ser, 3) enseñar a conocer, 4) enseñar a hacer, 5) enseñar a convivir y 6) enseñar a emprender, con el fin de enseñar los derechos humanos con un enfoque en su garantía integral y reducir mediante la educación las violencias en Colombia.

Conclusiones Personales del Investigador

A continuación, como investigador, asumo el reto de formular algunos juicios a partir de los hechos, las proposiciones y los principios que integran el cuerpo de la presente investigación.

La responsabilidad en materia de enseñanza y educación en derechos humanos no es una responsabilidad exclusiva del Estado, porque la Declaración Universal de Derechos Humanos coloca esa responsabilidad en cabeza de todos los individuos y de todas las instituciones.

La posición de privilegio de las IIES, representada en el reconocimiento de la autonomía universitaria, debe generar la obligación institucional de proveer experiencias de aprendizaje propicias a la adquisición de conocimientos acordes al nivel educativo de pregrado en el campo de los DD. HH., es decir que las instituciones deben incluir conocimientos en gestión de proyectos y procesos; aplicación de conocimientos teóricos y fácticos especializados profundos en contextos de trabajo o estudio predecibles no estructurados; la dirección responsable de recursos humanos, administrativos, financieros y técnicos. Y, además, asumir el reto de un compromiso mayor, para formar a sus estudiantes con un perfil internacional, con tal propósito la proyección a nivel global de la institución debe adicionar: el desarrollo de soluciones creativas para problemas abstractos; la gestión de actividades técnicas o profesionales

complejas o proyectos; el uso de conocimiento avanzado de un campo de trabajo o estudio; la comprensión crítica de teorías y principios y la disposición de un rango amplio de habilidades cognitivas y prácticas, todo lo anterior con base en los marcos de cualificación colombiano y del espacio europeo de educación superior.

Si existe un campo de formación en el pregrado de las instituciones de educación superior cuyo objeto de estudio deba ser determinado con especial precisión, enseñado de manera científica, haciendo uso de taxonomías apropiadas y evaluado de manera auténtica es aquel que se relaciona con la enseñanza de los derechos humanos, porque es el aporte institucional directo al reconocimiento universal de que los seres humanos son titulares de derechos, que corresponden a la satisfacción de sus necesidades básicas, en todas sus dimensiones como seres humanos y que el garante no es solamente el Estado, sino que también son garantes de los derechos humanos la sociedad, todas las instituciones públicas y privadas, incluida la familia y cada uno de los individuos de la especie humana.

Con la anterior conclusión se cierra la subsección de las conclusiones personales del autor y se da paso a la subsección de recomendaciones.

Recomendaciones

La formulación de las siguientes recomendaciones parte de aceptar que fueron muchos los retos que la investigación puso de presente, cuya resolución excede el alcance de este estudio, tales como: 1) Incorporar en el Proyecto Educativo Universitario de la Uniautónoma del Cauca un capítulo destinado a reconocer los compromisos internacionales como empresa educativa en favor de los derechos humanos; 2) Complementar las políticas públicas sobre educación en derechos humanos (EDH), 3) Definir en la política pública de garantía de los derechos humanos en qué consiste esa garantía y precisar cuál es la estrategia para lograrla; 4) Extender y universalizar el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para fortalecer la educación en general y la Educación en Derechos Humanos (EDH) en particular, en un país como Colombia, con una amplia brecha digital; 5) Posicionar la psicología educativa, la neurociencia educativa y desarrollar métodos de evaluación y diagnóstico, para apoyar la enseñanza y mejorar los aprendizajes; 5) Generar en las universidades, en ejercicio de su autonomía universitaria, ámbitos internos y externos respetuosos de la dignidad humana y de la autonomía personal.

Al lado de las recomendaciones que están implícitas en el párrafo anterior se precisan o formulan las siguientes:

Colocar en un lugar visible y privilegiado del cuerpo normativo en la Uniautónoma del Cauca las obligaciones relacionadas con la enseñanza de los DD. HH., de tal manera que el compromiso institucional se vea reflejado en los macro currículos, planes de aula, resultados de aprendizaje, actividades y recursos de aprendizaje y formas de evaluación.

Disponer el diseño de un curso de Campo Común, para la enseñanza de los derechos humanos en la Uniautónoma del Cauca, con un enfoque en su garantía integral, para ser evaluado a través de intervenciones en la realidad social, considerando los avances que en esta materia ya se han producido en la institución.

Desestimar el abordaje “transversal” de los DD. HH., porque dicha forma de gestión educativa no representa una contribución significativa ni a la educación en DD. HH. ni a su estrategia de garantía.

Fortalecer el componente educativo de la Estrategia Nacional para la

Garantía de los Derechos Humanos 2014-2034, con una mayor presencia de la educación superior y con una mayor proyección social, por ejemplo, a través de convenios para formar en derechos humanos con un enfoque en su garantía integral a las personas que opten por el servicio social para la paz previsto en la ley 2272 de 2022.

Desaprender las violencias, construir una cultura de paz y apoyar la construcción de la “paz estable y duradera” (República de Colombia, 2021) del Gobierno Santos, o del proyecto de paz que cumpla el mandato constitucional del acto legislativo 2 de 2017, lo desarrolle o complemente.

Ampliar los procesos de participación ciudadana para facilitar que las personas más vulnerables —aquellas que se encuentran en situación de marginalidad, de exclusión, las que sufren diversas formas de discriminación en nuestro país, es decir las personas que tendrían un claro interés en formar parte de una sociedad educada en los derechos iguales e inalienables de todos los miembros de la familia humana y que carecen de representación en las esferas que definen el destino de los recursos públicos— puedan incidir en las decisiones relacionadas con la enseñanza de los derechos humanos, con un enfoque en su garantía integral.

Reformular la concepción de la educación, de la democracia, de la participación y de la ciudadanía, en forma tal que garantice la realización efectiva de esa promesa largamente incumplida de poner fin al temor y a la miseria que padecen miles de millones de seres humanos.

Para cerrar esta sección, podemos afirmar que todavía es posible reactivar en Colombia el espíritu original: revolucionario, emancipador y libertario de los derechos humanos y hacerlo a través de la educación científica. Liberando al paso, los mecanismos de democracia directa de las talanqueras heredadas de un pasado de autoritarismo, sin recurrir a la amenaza del uso de la fuerza o al uso de la fuerza, al momento de ejercer nuestros derechos, como lo sugiere la Declaración Universal de los Derechos Humanos, que solamente le reconoce a la rebelión el carácter de supremo recurso, cuando sea necesaria para enfrentar “la tiranía y la opresión” (ONU; 1948, párr. 3° del Preámbulo).

Referencias

- Abbagnano, N. (2016). *Diccionario de Filosofía. Actualizado y aumentado por Giovanni Fornero*. Quinta Reimpresión. Fondo de Cultura Económica. México.
- Agudelo C., Elkin D. (2016). “El lugar de los derechos humanos en el proceso de constitución de los profesores/as en formación como sujetos de derechos: un estudio de caso desde los programas de licenciatura en ciencias sociales de las universidades Pedagógica Nacional y Distrital de Bogotá” [Tesis Doctoral. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia].
- Agudelo Ramírez, M. (2014). *Pasado, presente y futuro de la idea de los derechos humanos. En el Cincuentenario de los Pactos Internacionales de Derechos Humanos de la ONU (pp. 1–17)*. Ediciones Universidad de Salamanca.
- Amador Berrocal, S. M. (1994). Análisis comparativo de tres paradigmas de las ciencias sociales. *Revista Estudios* (11), 59–67. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6135153>.
- Ambrose, S., DiPietro, M., Bridges, M, Lovett, M. Y Norman, M. (2017). *Cómo funciona el aprendizaje*. Universidad del Norte.
- Anderson, L. W., y Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom’s taxonomy of educational objectives*. Longman.
- Ansuátegui R., Francisco J. (2021). *Rights as an object of analysis: between philosophy and sociology*. DOI: doi.org/10.36151/td.2021.009
- Arrazola Carballo, J. (2016). *La Educación en Derechos Humanos como elemento de cohesión social: estudio de un caso*. [Tesis Doctoral. Universitat de Barcelona].
- Arrubia, E. (2018). *Educación y derechos humanos a la luz de los estándares jurídicos de la diversidad sexual: Límites, resistencias y desafíos desde la experiencia socio-legislativa argentina*. *Revista Electrónica Educare*, 22(3), 1–22. <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/9643/13392>.

- Asamblea Nacional Constituyente [ANC] (1991). *Constitución Política de Colombia*. 4 de julio.
- Bandinelli, P. L. (2008). Las bases neurobiológicas de los valores de cooperación y solidaridad. En *el Libro Los derechos humanos y el diálogo intercultural*. pp. 167-196. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Barreiro Mariño, Manuel. (2020). “*La enseñanza de derechos humanos y valores cívicos a través de museos de historia en España*”. [Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Madrid].
- Benavides L., Jorge E. (1999). *Nociones de Derechos Humanos y de Derecho Internacional Humanitario*. Señal Editora. Medellín.
- Biggs, J. (2010). *Calidad del Aprendizaje Universitario*. Editorial Narcea.
- Bisquerra Alzina, R. [Coord.] (2009). *La metodología de la investigación educativa*. Editorial La Muralla, S. A.
- Bonanate, L. y Papini R. [Coords.] (2008). *Los derechos humanos y el dialogo intercultural*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá.
- Bonilla, Elsa. (2018). *Caminos y construcciones de la educación en derechos humanos en Colombia: una mirada histórica desde 1991 - 2015*. [Tesis Doctoral. Universidad Santo Tomás de Bogotá, Colombia].
- Brems, E., Lavrysen, L., y Verdonck, L. (2019). Universities as human rights actors. *JOURNAL OF HUMAN RIGHTS PRACTICE*, Volume 11(1), pp. 229–238. <https://doi.org/10.1093/jhuman/huz012>.
- Carhuancho, I. (2019). *Metodología para la investigación holística*. Guayaquil: UIDE.
- Colegio Villa Rica. (2007). *Los Derechos Humanos: Horizonte para la vida*. Instituto para la investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP).
- Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad [CEV].(2022). Hay futuro si hay verdad - Informe Final (Hallazgos y Recomendaciones). Memorias Colombia.
- Congreso de Colombia. (2017). *Acto Legislativo No. 01. 4 de abril*.
- Congreso de Colombia. (2022). *Ley 2272 de 2022 (De la Paz Total)*.

- Consejo Constitucional (1789). *Declaración de los derechos del hombre y del ciudadano*. Recuperado el 1/11/2022, https://www.conseil-constitutionnel.fr/sites/default/files/as/root/bank_mm/espagnol/es_ddhc.pdf.
- Contreras, J y Hernández, A. (2019). *La educación en Colombia. Una perspectiva histórica*. Editorial Neogranadina. Universidad Militar Nueva Granada.
- Corporación Universitaria Autónoma del Cauca (2015). *Proyecto Educativo Universitario [PEU]. Acuerdo 019 de 2015*, Asamblea de Fundadores.
- Corporación Universitaria Autónoma del Cauca (2020). *Modelo Pedagógico Institucional*. Actualización.
- Corporación Universitaria Autónoma del Cauca. (2022). *Guía de clase en Cátedra de Paz – Justicia Transicional*. Profesor Víctor Javier Meléndez Guevara. Curso 2022.
- Corte Constitucional de Colombia. (1999). *Sentencia T- 310*. Magistrado Ponente: Dr. Alejandro Martínez Caballero; seis (6) de mayo de 1999.
- Corte Constitucional de Colombia. (2005-2019). *La violencia intrafamiliar* (S. C-059/05, S. C-674/05, S. C-776/10, S. C-985/10, S. T-967/14, S. T-338/18, S. T-093/19).
- Corte Constitucional de Colombia. (2010-2019). *La violencia contra la mujer* (S. C-297/16, C-539/16, S. C-776/10, S. C-335/13, S. C-368/14, S. T-967/14, S. T-271/16, S. T-311/18, S. T-093/19).
- Corte Constitucional de Colombia. (2014). *Sentencia T- 967*. Magistrada Ponente: Dra. Gloria Stella Ortiz Delgado. Quince (15) de diciembre de 2014.
- Corte Constitucional de Colombia. (2019). *La violencia sexual* (S. T-093/19). Magistrado Ponente: Dr. Alberto Rojas Ríos. Cinco (5) de marzo de 2019.
- Corte Constitucional de Colombia. (2020). *La Violencia doméstica* (S. SU-080/20). Magistrado Ponente: Dr. José Fernando Reyes Cuartas. Veinticinco (25) de febrero de 2020.
- Defensoría del Pueblo. (2014a). *Modelo Pedagógico para la Educación en Derechos Humanos. Unidad 1*. Gustavo Adolfo Robayo Castillo (Edit.), Bogotá, D.C., Colombia.

- Defensoría del Pueblo. (2014b). *Modelo Pedagógico para la Educación en Derechos Humanos. Unidad 2*. Gustavo Adolfo Robayo Castillo (Edit.), Bogotá, D.C., Colombia.
- Defensoría del Pueblo. (2014c). *Modelo Pedagógico para la Educación en Derechos Humanos. Unidad 3*. Gustavo Adolfo Robayo Castillo (Edit.), Bogotá, D.C., Colombia.
- Defensoría del Pueblo. (2014d). *Modelo Pedagógico para la Educación en Derechos Humanos. Unidad 4*. Gustavo Adolfo Robayo Castillo (Edit.), Bogotá, D.C., Colombia.
- Defensoría del Pueblo. (2021). *Modelo Pedagógico para la Educación en Derechos Humanos*. Actualización 02/2021.
- De Azevedo, Fernando. (2013). *Sociología de la Educación. Introducción a los fenómenos pedagógicos y de sus relaciones con los demás fenómenos sociales*. México: Fondo de Cultura Económica, 1-381.
- Delgado, Edgar y Zambrano, Oscar. (2004). *Himno Corporación Universitaria Autónoma del Cauca*. <https://uniautonomia.edu.co/universidad/simbolos>.
- Delors, J. (1996). Capítulo 4. *Los cuatro pilares de la educación*, en *La Educación Encierra un Tesoro*. UNESCO. Documento: ED.96/WS/9.
- Demir, N. y Yurdakul, B. (2015). *The Examination of the Required Multicultural Education Characteristics in Curriculum Design*. Procedia - Social and Behavioral Sciences. 174. 3651-3655. 10.1016/j.sbspro.2015.01.1085.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. Kappa Delta Pi.
- Díaz López, C. y Pinto Loría, M. (2017). *Vulnerabilidad educativa: Un estudio desde el paradigma socio crítico*. Praxis educativa, 21(1), 46-54. <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2017-210105>
- Douzinas, C. (2008). *El fin de los derechos humanos*. (Sanín, R. et al., Trad.) Bogotá: Universidad de Antioquia, Legis Editores S.A. (Obra original publicada en 2000)
- Ferrajoli, L. (1999). *Derechos y garantías: la ley del más débil*. Colección Estructuras y procesos. 3ª Edición. Trotta.
- Fink, L. D. (2013). *Creating significant learning experiences: An integrated approach to designing college courses*. John Wiley and Sons.

- Gajardo F., Jaime. (2018). *El multiculturalismo y su perspectiva en la jurisprudencia del tribunal europeo de derechos humanos y la corte interamericana de derechos humanos*. [Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Madrid].
- Galimberti. U. (2009). *Diccionario de psicología*. 3ª Reimpresión. Siglo XXI Editores.
- García V., M. (2021). *El país de las emociones tristes*. 2ª Ed. Editorial Ariel.
- Gómez, J. A. (2016). *Diccionario Jurídico Aplicado*. Librería Jurídica Sánchez R. Ltda.
- González Murcia, A. (2015). *Los derechos implicados en el ámbito educativo. La competencia social y ciudadana en la legislación española*. [Tesis Doctoral. Universidad Carlos III de Madrid].
- Herrera Jaramillo, F. J. (1996). *Filosofía del Derecho*. Colección Profesores No. 14. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá.
- Hernández, Christian (2012). *Aprendiendo cómo aprender*. Reseña. Revista Educación y pedagogía, vol. 24, núm. 63-64.
- Hernández-Sampieri, R.; Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. 6ª Edición. McGraw Hill.
- Hervada, Javier. (2000). *Introducción crítica al derecho natural*. Editorial Temis S. A.
- Instituto Caro y Cuervo. (1992). *Diccionario de Construcción y Régimen de la Lengua Castellana*. Tomo Cuarto. Sello editorial Instituto Caro y Cuervo.
- Kaplan y Norton. (2004). *Mapas Estratégicos. Convirtiendo los activos intangibles en resultados tangibles*. Harvard Business School Press. ISBN. 84-8088-486-X
- López de Cordero, M. (2011). *La educación para la ciudadanía y derechos humanos: una asignatura orientada a favorecer la convivencia*. [Tesis Doctoral. Universidad de Barcelona].
- López, José Francisco. (09 de octubre, 2019). *Población estadística*. Economipedia.com
- López-Pastor, Víctor M.; Sonllewa, M. y Martínez, S. (2019). *Evaluación Formativa y Compartida en Educación*. Revista Iberoamericana de Evaluación

Educativa, ISSN-e 1989-0397, Vol. 12, N.º 1, 2019 (Ejemplar dedicado a: Evaluación Formativa y Compartida en Educación), págs. 5-9

- Madrid-Malo, M. (1998). *Diccionario de la Constitución Política de Colombia*. 2ª Edición. Legis.

- Ministerio de Educación Nacional [MEN] (2017). *Introducción al Marco Nacional de Cualificaciones Colombia*. En Marco Nacional de Cualificaciones Colombia (Primera Edición, pp. 1-17).

- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2019). *Decreto 1330 de 2019*, por el cual se sustituye el Capítulo 2 y se suprime el Capítulo 7 del Título 3 de la Parte 5 del Libro 2 del Decreto 1075 de 2015 —Único Reglamentario del Sector Educación—

- Nikken, Pedro. (1994). *El concepto de los derechos humanos. Estudios básicos de Derechos Humanos*. IIDH, San José de Costa Rica.

- Nussbaum, M. C. (1992). *Human Functioning and Social Justice: In Defense of Aristotelian Essentialism*. *Political Theory*, 20(2), 202-246. <http://www.jstor.org/stable/192002>

- OEA. (1969). *Convención Americana sobre Derechos Humanos*. Conferencia Especializada Interamericana sobre Derechos Humanos. San José, Costa Rica.

- ONU. (1945). *Constitución de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura*. 16/11/1945.

- ONU (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. Asamblea General, resolución 217 A (III), de 10 de diciembre.

- ONU (1951). *Convención para la Prevención y la Sanción del Delito de Genocidio*. Resolución 260 A (III), de 9 de diciembre de 1948.

- ONU (1966). *Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos*. Adoptado y abierto a la firma, ratificación y adhesión por la Asamblea General en su resolución 2200 A (XXI), de 16 de diciembre de 1966. https://www.ohchr.org/sites/default/files/Documents/ProfessionalInterest/ccpr_SP.pdf.

- ONU (1978). *Declaración sobre la raza y los prejuicios raciales*. Aprobada y proclamada por la Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. UNESCO.

- ONU (1993). *Declaración y Programa de Acción de Viena*. Conferencia Mundial de Derechos Humanos. Viena.
- ONU (2001). *Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural*. Aprobada por la Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. UNESCO.
- ONU (2011). *Principios rectores sobre las empresas y derechos humanos*. Puesta en práctica del marco de las Naciones Unidas para proteger, respetar y remediar. Consejo de Derechos Humanos. Res. 17/4 de 16 de junio. Recuperado de [/https://www.ohchr.org/sites/default/files/documents/publications/guidingprinciplesbusinesshr_sp.pdf](https://www.ohchr.org/sites/default/files/documents/publications/guidingprinciplesbusinesshr_sp.pdf). Nueva York y Ginebra.
- ONU (2018). *Pacto Mundial de la ONU: La búsqueda de soluciones para retos globales*. Nueva York.
- Velarde, Otiniano. (22 de 04 de 2021). *Foro: Importancia de realizar encuestas o cuestionarios en nuestra investigación doctoral*. Obtenido de <http://campusvirtual.ubjonline.mx/mod/forum/view.php?id=103821>.
- Papa Francisco. (2015). *Carta encíclica Laudato Si' del Santo Padre Francisco sobre el cuidado de la casa común*. Junio 18.
- Perry, William G., Jr. (1981). *Crecimiento cognitivo y ético: la creación del significado*. En Arthur W. Chickering and Associates, *The Modern American College* (San Francisco: Jossey-Bass): 76-116.
- República de Colombia. (2013). *De la Violencia a la Sociedad de Los Derechos*. Propuesta de Política Integral de Derechos Humanos 2014-2034. Bogotá. https://viva.org.co/pdfs/pp_ddhh_dih/131213-POLITICA-PUBLICA-DDHH.pdf página visitada el 8/10/2022.
- República de Colombia. (2015). *Estrategia Nacional para la Garantía de los Derechos Humanos 2014-2034*. ISBN 978-958-18-0416. Imprenta Nacional.
- República de Colombia. (2021a). *Acuerdo Final para la Terminación del Conflicto y la Construcción de una Paz Estable y Duradera*. Gobierno de Colombia – FARC. Editorial Temis.
- República de Colombia. (2021b). *Actualización y fortalecimiento del Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos PLANEDH 2021-2034*. Bogotá, Colombia.

- Restrepo P., Carlos. (2003). *Constituciones Políticas Nacionales de Colombia*. Instituto de estudios constitucionales Carlos Restrepo Piedrahita. Tercera Edición. Universidad Externado de Colombia.
- Rodríguez, A. (2007). *Las competencias en el Espacio Europeo de Educación Superior: Tipologías*. Humanismo y Trabajo Social, 006, 130–153.
- Rodríguez Jiménez, A., y Pérez Jacinto, A. O. (2017). *Métodos científicos de indagación y de construcción del conocimiento*. Revista EAN, 82, 175–195. <https://doi.org/10.21158/01208160.n82.2017.1647>.
- Rutherford, A., Zwi, A. B., Grove, N. J., y Butchart, A. (2007). *Violence: a glossary*. Journal of epidemiology and community health, 61(8), 676–680. <https://doi.org/10.1136/jech.2005.043711>.
- Salinas, P. J. (2010). *Metodología de la Investigación Científica*. http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/34398/metodologia_investigacion.pdf;jsessionid=FF483A6B5AA08C725916342B2108297B?sequence=1.
- Sánchez S, José (2011). *Evaluación de los aprendizajes universitarios una comparación sobre sus posibilidades y limitaciones en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria (REFIEDU), ISSN-e 1989-0257, Vol. 4, Nº. 1, 2011, págs. 40-54.
- The Danish Institute for Human Rights. (2012). *La educación en derechos humanos* - Caja de herramientas. ISBN 978-87-91836-60-2. Dinamarca.
- Touraine, A. (2000). *¿Podremos vivir juntos?* Quinta Reimpresión (2012). Fondo de Cultura Económica. México.
- Touriñán L, José Manuel. (2019). *La relación educativa es un concepto con significado propio que requiere concordancia entre valores y sentimientos en cada interacción*. *Sophia*. Colección de Filosofía de la Educación, núm. 26, pp. 223-279, 2019. DOI: <https://doi.org/10.17163/soph.n26.2019.07>.
- Tünnermann Bernheim, C. (2006). *Pertinencia y Calidad de la Educación Superior*. Guatemala. 1–33.
- Tyler, R. W. (1950). *Principios de medición y evaluación educativa*. Harcourt, Brace y Mundo.

- Universidad Benito Juárez. (2022). *Guía Académica para la tesis doctoral*. Doctorado en Educación. Actualización 01/2022.
- Valencia Villa, Hernando. (2020). *Cartas de Batalla. Una crítica del constitucionalismo colombiano*. Panamericana Editorial. Quinta Reimpresión.
- Vaticano. (1987). *Encíclica Sollicitudo Rei Socialis: sobre el desarrollo de los pueblos en el 20 aniversario de la Populorum Progressio*. Recuperado de https://www.vatican.va/content/john-paul-ii/es/encyclicals/documents/hf_jp-ii_enc_30121987_sollicitudo-rei-socialis.html
- Vázquez-Alonso, A. y Manassero-Mas, M. A. (2018). *Más allá de la comprensión científica: educación científica para desarrollar el pensamiento*. Revista electrónica de enseñanza de las ciencias, vol. 17, núm. 2, pp. 309-336.
- Wiggins, Grant. (1990). *The Case for Authentic Assessment*. ERIC Digest, ERIC Identifier: ED328611.

Otras fuentes consultadas

- Acemoglu, D. y Robinson, J. (2013) Por qué fracasan los países. Los orígenes del poder, la prosperidad y la pobreza. 4ª Edición. Editorial Planeta Colombiana S. A.
- Ávila, Ariel. (2020). ¿Por qué los matan? 1ª Edición. Editorial Planeta Colombiana S. A.
- Baggini, J. (2019). Cómo piensa el mundo. Una historia global de la filosofía. Editorial Paidós.
- Bauman, Zygmunt. (2019). Sobre la educación en un mundo líquido. 5ª Reimpresión. Editorial Paidós.
- Bennett-Goleman, Tara. (2019). Alquimia emocional. Penguin Random House, Grupo Editorial.
- Carlin, J. (2009). El factor humano: Nelson Mandela y el partido que salvó a una nación. Seix Barral.
- Contreras, J y Hernández, A. (2019). La educación en Colombia. Una Perspectiva Histórica. Editorial Neogranadina.
- Escuela Superior de Guerra (2018). Memorias Imborrables: Semillas por la seguridad y defensa de Colombia. 2ª Edición.
- Fajardo, L. y Gamboa, J. (1988). Multiculturalismo y Derechos Humanos. Unidad de publicaciones de la Escuela Superior de Administración Pública (ESAP).
- Fundación Social Valle de Pubenza. (2014). Ciudadanía, Derechos Humanos y Construcción de Paz. Convenio PNUD.
- Grueso, D. (2008). La filosofía y la política en el pluralismo. Siglo del hombre, Editores.
- Harari, Y. (2016). Homo Deus. Breve historia del mañana. Penguin Random House, Grupo Editorial.

- Holmes, S. y Sunstein, C. (2011). El costo de los derechos. Por qué la libertad depende de los impuestos. Siglo XXI Editores.
- Kaplan, O. (2020). Resistir la guerra. O cómo se protegen a sí mismas las comunidades. Ediciones Fondo de Cultura Económica, México.

- Locke, J. (2017). Pensamientos sobre la educación. 1ª Reimpresión. Ediciones Akal.

- Malott, M. (2006). La paradoja del cambio organizacional. Estrategias efectivas con procesos estables. Editorial Trillas.

- Perdomo, C. (2011). Derechos fundamentales a medias e integralidad de los derechos. Defensoría del Pueblo.

- Soler, C., Martínez, M., Peña, F. (2018). Educación para la justicia social. Rutas y herramientas pedagógicas. 1ª Edición. Editorial Magisterio

- Wasserman, Moisés. (2021). La educación en Colombia. Penguin Random House, Grupo Editorial.

Anexos

Los anexos que en esta sección se incluyen pretenden proporcionar información adicional y relevante que complementa y enriquece el trabajo principal. Si bien es cierto algunos de los anexos podrían incluir elementos que no son esenciales para la comprensión del contenido principal, todos son útiles para profundizar en el tema de estudio y para generar confianza en la exhaustividad de la investigación, en el compromiso del investigador y en los resultados del estudio. Algunas de las tablas que aquí aparecen y que tienen relación directa con el trabajo principal fue necesario alojarlas en esta sección, para cumplir con el límite de páginas establecido por la Universidad. Los anexos incluidos son:

- **Anexo A. Formulario de la Encuesta**
- **Anexo B. Comparación de los niveles de cualificación en Colombia y en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)**
- **Anexo C. Procedimientos de instrumentación utilizados en la investigación**
- **Anexo D. Propuesta de distribución de contenidos para la Enseñanza de la Garantía de los Derechos Humanos en los diferentes Niveles de Cualificación**
- **Anexo E. Niveles de profundidad en las investigaciones**
- **Anexo F. Las 6 dimensiones en la taxonomía de L. D. Fink**
- **Anexo G. Lineamientos, estrategias y líneas de acción en el componente de cultura y educación en derechos humanos de la Estrategia Nacional 2014-2034**
- **Anexo H. Comparación entre la evaluación auténtica y la evaluación tradicional**
- **Anexo I. Integración de los principios de Ambrose et al., 2017, la taxonomía de Fink, 2013 y la evaluación auténtica de Wiggins, 1990**
- **Anexo J. Los Programas de Pregrado en la Uniautónoma del Cauca**

- **Anexo K. Los cursos relacionados con los derechos humanos en los programas de pregrado de la Uniautónoma del Cauca**
- **Anexo L. Las Edades Históricas y la Evolución del Concepto de los Derechos Humanos**
- **Anexo M. Breve descripción de las acciones más relevantes en la ejecución de las técnicas de investigación**
- **Anexo N. La importancia de las 13 acciones de garantía en relación con el derecho a la vida**
- **Anexo O. Educación, Derechos Humanos y Cultura de Paz en el Legado de la Comisión de la Verdad en Colombia (CEV)**
- **Anexo P. Participaciones en congresos**

Anexo A. Formulario de la Encuesta

En seguida, se presenta el formulario de encuesta aplicado al cuerpo profesoral de la Uniautónoma del Cauca en sus diferentes programas académicos:

Encuesta para una investigación sobre enseñanza en Derechos Humanos a nivel de pregrado

Respetado/da Docente:

Cordial saludo. Muchas gracias por participar en esta encuesta cuya aplicación cuenta con el visto bueno de la Vicerrectoría de Docencia de nuestra Institución.

A través de sus respuestas y aportes individuales, usted está prestando un invaluable apoyo a una investigación doctoral sobre un tema que adquiere cada día en nuestro país una renovada importancia.

Instrucciones generales:

De acuerdo con la pregunta y las opciones de respuesta disponibles:

1. Seleccione la viñeta correspondiente a la respuesta elegida. Si la pregunta lo permite, marque todas las opciones que considere necesario y/o seleccione y escriba el complemento a la opción Otro(s).
2. Si la opción escogida lo implica, por favor escriba su respuesta con letra legible.

Instrucciones específicas:

Dado el caso las encontrará entre paréntesis a continuación de la respectiva pregunta.

1. Correo *

Información General
(Uso privado del investigador)

2. Nombre(s):
3. Apellido(s):
4. Teléfono:
5. Año de nacimiento:
6. ¿Cuál es su género?

Marca solo un óvalo.

- Femenino
- Masculino
- Otro
- Prefiero no decir

7. Sobre su carga académica en docencia

(Relacione en su respuesta el curso que usted considera más relacionado con los derechos humanos)

8. En el evento que el curso mencionado no tenga relación con los derechos humanos, marcar enseguida “Sin relación”.

Marca solo un óvalo

- Sin relación

9. En cuál programa académico presta sus servicios como docente: Si apoya a más de un programa académico, mencione por favor el que tenga en su opinión mayor afinidad con los derechos humanos.

10. Si considera que el programa mencionado no tiene relación con los derechos humanos, por favor marque enseguida “Sin relación”.

Marca solo un óvalo

- Sin relación

Sobre la relación de sus cursos con las Tecnologías de la información y las comunicaciones

11. ¿Cómo califica el papel de las tecnologías de la información y las comunicaciones en su actividad docente?

Marca solo un óvalo

- Muy importante
- Algo importante
- Medianamente importante
- Poco importante
- Nada importante

12. ¿Utiliza instrumentos tecnológicos en su actividad docente?

Marca solo un óvalo

- Siempre
- Casi Siempre
- De vez en cuando
- Rara vez
- Nunca

13 ¿Entre los instrumentos tecnológicos utilizados por usted en su actividad docente se encuentra alguno de los siguientes?

(Puede marcar todos los que utilice)

Selecciona todos los que correspondan.

- Internet
- Plataforma Educativa
- Pizarra Electrónica
- Suite de Google
- Smart Learning Suit
- Big Data
- Inteligencia Artificial
- MOOC
- Otro: _____

14. Cuando usted tiene un nuevo grupo de estudiantes lo que más le interesa de ellos es:

Marca solo un óvalo

- El lugar de origen
- El por qué están en el curso
- Las expectativas que tienen sobre el curso
- Los aprendizajes o saberes previos que puedan poseer
- Sus experiencias previas como estudiantes (temores, frustraciones, rebeldía)
- Otro: _____

15 ¿En su práctica docente utiliza de manera intencionada alguna de las llamadas taxonomías del aprendizaje?

Marca solo un óvalo

- Si
- No

16. En su práctica docente ¿usted promueve alguna o algunas de las siguientes actividades, de manera permanente?

(Puede marcar todas las que promueva)

Selecciona todos los que correspondan.

- Entender y recordar información e ideas
- Hacer uso de habilidades de pensamiento crítico, creativo y práctico
- Gestionar proyectos
- Conectar ideas, experiencias de aprendizaje, ámbitos de la vida
- Aprender sobre sí mismo y sobre los otros
- Desarrollar nuevos sentimientos, intereses y valores
- Indagar sobre un asunto de manera auto dirigida
- Estimular el aprendizaje informal
- Otro:

17. ¿Reconoce en la siguiente lista algún(os) principios de la llamada “enseñanza científica”? (Puede marcar más de uno)

Selecciona todos los que correspondan.

- La práctica
- La motivación
- El autoaprendizaje
- La inteligencia artificial
- Los datos grandes (Big Data)
- El conocimiento previo

Derechos humanos

18. ¿Conoce sobre la existencia de una estrategia nacional para la garantía de los derechos humanos en Colombia?

(Si su respuesta es afirmativa, por favor responda la siguiente pregunta)

Marca solo un óvalo

- Si
- No

19. ¿Dado el caso, entre los componentes de la estrategia nacional para la garantía de los derechos humanos en Colombia reconoce alguno o algunos de los siguientes?

(Marque todos los que considere necesario)

Selecciona todos los que correspondan.

- Componente de educación
- Componente de educación y cultura
- Componente de educación y cívica
- Componente de educación y derechos humanos

20. Escoja la expresión que más se acerque a lo que usted cree que son los derechos humanos

Marca solo un óvalo

- Los derechos humanos son un discurso filosófico
- Los derechos humanos son un discurso de izquierda
- Los derechos humanos son parte del derecho positivo
- Los derechos humanos son parte del derecho internacional público
- Los derechos humanos son normas morales
- Los derechos humanos son un código de ética
- Otro: _____

21. La mejor forma de enseñar los derechos humanos según su práctica docente es:

Marca solo un óvalo

- Con el ejemplo
- Con una clase magistral
- Con actividades colaborativas
- Con práctica social
- Con investigación
- Con resultados de aprendizaje exigentes
- Con rutas y retos
- Otro: _____

22. ¿Cuál(es) de las siguientes estrategias utiliza usted en su acción formativa?

Selecciona todos los que correspondan.

- Estrategias de resolver problemas
- Estrategias de organización de conocimiento
- Estrategias para repasar lo estudiado
- Estrategias de supervisión
- Estrategias de asesoría y acompañamiento
- Estrategias de administración del tiempo
- Otro: _____

23. ¿Cuál de las siguientes expresiones es la que más se acerca a su idea de quién debe enseñar derechos humanos?

Marca solo un óvalo

- Un experto en derechos humanos
- Una víctima de violación a los derechos humanos
- Un experto en educación
- Un profesional de la educación con especialización en derechos humanos
- Un profesional en derechos humanos con conocimientos en docencia
- Otro: _____

Si usted orienta un curso amplía o directamente relacionado con los derechos humanos, por favor responda la siguiente pregunta, en caso contrario, por favor avance a la siguiente pregunta

24. La calidad habilitante más relevante para orientar el curso de derechos humanos que usted lidera consiste en ser:

Marca solo un óvalo

- Experto en derechos humanos
- Víctima de violación a los derechos humanos
- Experto (por la práctica docente) en educación
- Un profesional de la educación (por formación profesional) con especialización en derechos humanos
- Profesional en derecho con conocimientos en docencia
- Otro: _____

25. ¿En las reuniones presenciales o en los encuentros sincrónicos mediados por tecnologías de su/s curso/s hace usted referencia en algún momento a los derechos humanos?

Marca solo un óvalo

- Siempre
- Casi siempre
- Ocasionalmente
- Casi nunca
- Nunca

Si usted orienta un curso de derechos humanos o relacionado con los derechos humanos, por favor responda la siguiente pregunta, en caso contrario, por favor avance a la siguiente pregunta

26. ¿Por qué enseña derechos humanos? (Marque las opciones que usted haya considerado como motivación a su actividad docente)

Selecciona todos los que correspondan.

- Por exigencia legal
- Por exigencia institucional
- Por su compromiso laboral
- Por compromiso ideológico
- Por compromiso social
- Otro: _____

Si usted orienta un curso de derechos humanos, por favor responda la siguiente pregunta o, en caso contrario, por favor avance a la siguiente pregunta

27. Cuando enseña de manera específica derechos humanos su propósito es que sus estudiantes (Puede marcar todas las opciones que usted haya considerado)

Selecciona todos los que correspondan.

- Puedan denunciar las violaciones a los derechos humanos
- Puedan salir a las calles a “incomodar para modificar”
- Puedan reconocer y respetar los derechos de los demás
- Puedan exigir la garantía de sus propios derechos y los de los demás
- Puedan participar activamente en la construcción de paz
- Puedan identificar y seguir rutas para la garantía de sus derechos
- Otro: _____

28. ¿Cómo calificaría su proceso de enseñanza de los derechos humanos o su proceso de enseñanza en general?

Marca solo un óvalo

- Unilateral (transmisión del profesor al estudiante)
- Participativo
- Colaborativo
- Pertinente
- Significativo
- Científico
- Otro: _____

(Puede marcar más de una opción si es necesario)

29. Al diseñar los resultados de aprendizaje (RA) de su/s curso/s usted tiene en cuenta: (Puede marcar más de una opción si es necesario)

Selecciona todos los que correspondan.

- El perfil profesional ofertado por la institución
- El perfil ocupacional que la institución ofrece
- Los contenidos curriculares
- El plan de aula
- Las actividades de aprendizaje
- Las taxonomías del aprendizaje
- Otro: _____

30. Al diseñar los resultados de aprendizaje su(s) mayor(es) preocupación(es) es(son) que estos (Puede marcar más de una opción si lo estima necesario)

Selecciona todos los que correspondan.

- Estén centrados en el estudiante y orientados a la acción
- Sean específicos y medibles

- Sean alcanzables y relevantes
- Tengan plazos reestablecidos
- Estén armonizados con las actividades y los recursos de aprendizaje y con las estrategias de evaluación.
- Otro: _____

31. Para que los estudiantes muestren sus resultados de aprendizaje usted utiliza (Puede marcar más de una opción)
 Selecciona todos los que correspondan.

- Cuestionarios
- Portafolios
- Bitácoras
- Tareas
- Proyectos
- Solución de problemas
- Representaciones
- Exposiciones
- Manualidades
- Otro: _____

32. De acuerdo con los usos que haga en su actividad docente de las siguientes formas de evaluación, marque el número uno en la que más use, el número dos a la que le siga en utilización y así sucesivamente, las que no utilice distíngalas, por favor, marcando en la columna del cero: *

Marca solo un óvalo por fila

	1	2	3	4
Formativa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sumativa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Diagnóstica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

33. ¿En sus cursos quién evalúa o quien puede ejercer el poder de evaluar?
 Marca solo un óvalo

- El profesor
- Un evaluador externo
- El estudiante
- El grupo
- Es una responsabilidad compartida

Si escogió la opción responsabilidad compartida, por favor responda la siguiente pregunta:

34. Con quien comparte la responsabilidad y el poder de evaluar

Marca solo un óvalo

- Con el estudiante que se debe autoevaluar
- Con el grupo que debe co-evaluar
- Con un agente externo
- Otro: _____

35. Considera usted que los elementos propios de la garantía integral de los derechos humanos, a saber: difusión, promoción, respeto, ejercicio, desarrollo, prevención, protección, defensa, reparación y restitución, se atienden homogéneamente en Colombia

Marca solo un óvalo

- Totalmente de acuerdo
- Parcialmente de acuerdo
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- Parcialmente en desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

36. En los procesos de enseñanza a mi cargo, cuando me refiero a los derechos humanos, me enfoco en los elementos necesarios para alcanzar su garantía integral.

Marca solo un óvalo

- Totalmente de acuerdo
- Parcialmente de acuerdo
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- Parcialmente en desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

37. Una educación superior a nivel de pregrado puede cumplir sus propósitos de enseñar a ser, enseñar a conocer, enseñar a hacer y enseñar a convivir, sin necesidad de ocuparse de enseñar los derechos humanos para contribuir a su garantía integral.

Marca solo un óvalo

- Totalmente de acuerdo
- Parcialmente de acuerdo
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- Parcialmente en desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

38. Una educación en derechos humanos enfocada hacia su garantía integral (difusión, promoción, respeto, ejercicio, desarrollo, prevención, protección, defensa, reparación y restitución) puede ayudar a disminuir los niveles de violencia en Colombia.

Marca solo un óvalo

- Totalmente de acuerdo
- Parcialmente de acuerdo
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- Parcialmente en desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

Fin del Cuestionario

Apreciada/o Docente:

De nuevo muchas gracias por su tiempo y apoyo.

¡Ha finalizado su encuesta y es el momento de enviar sus respuestas y aportes!

Autorización

El envío de sus respuestas apreciado/a docente se entiende como una autorización expresa para el uso de los datos contenidos en ellas, de forma anónima, en una investigación sobre la enseñanza universitaria de los Derechos Humanos a nivel de pregrado.

Interés por los resultados de la investigación

39. Deseo recibir una copia de los resultados de la investigación

Marca solo un óvalo

- Sí
- No

Es todo. De nuevo: ¡muchísimas gracias!

Anexo B. Comparación de los niveles de cualificación en Colombia y en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)

La investigación sugiere la necesidad de enseñar los derechos humanos con un enfoque en su garantía integral asumiendo a la vez el nivel 6 de cualificación, que corresponde al nivel de pregrado; también, contempla el reto de brindar al estudiantado una cualificación propicia a la eventual empleabilidad en el espacio europeo de educación superior.

Como se podrá observar en la Tabla 7 elaborada por el investigador, en el marco colombiano solamente hay respuestas para los cuatro primeros interrogantes que se plantean para su codificación.

Sin embargo, eso no significa que el Marco Nacional de Cualificación [MNC] de Colombia no considere las competencias distinguidas en la Tabla 7 como Aspectos Adicionales [AA], porque, en el documento Introducción al Marco Nacional de Cualificaciones Colombia (2017), se definen de manera clara los conceptos de responsabilidad y de autonomía mencionados en el Espacio Europeo de Educación Superior, así:

Responsabilidad: valor inherente a la persona y sobre el cual se fundamentan sus actuaciones idóneas, que se relaciona y gradúa de conformidad con la complejidad de cada uno de los niveles. Autonomía: capacidad de la persona para actuar por sí misma en un contexto. (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2017, p. 12)

Con las aclaraciones precedentes se presenta a continuación la Tabla 7 que permite apreciar la factibilidad e importancia de asumir el reto antes mencionado. En la Tabla 7 se resalta el Nivel 6 de cualificación (pregrado) con un sombreado.

Tabla 7. Comparación de los niveles de cualificación en Colombia y en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)

Nivel	Colombia	EEES	Observaciones
N1	<p>QH: Ejecuta tareas simples y repetitivas. CH: Aplica conocimientos generales básicos. ED: En contextos de trabajo o estudio conocidos. QC: Bajo supervisión directa. AA: No incluye la responsabilidad y la autonomía en la descripción de los niveles, pero se refiere a ellas en el Marco Nacional de Competencias (MEN, 2017, p. 12)</p>	<p>QH: Realiza tareas simples. CH: Aplica conocimientos generales básicos y/o habilidades necesarias básicas. ED: En un contexto estructural. QC: Trabajo o estudio con supervisión directa. AA: Competencias: Responsabilidad y autonomía.</p>	<p>MCC: adiciona en QH repetitivas; MEE: adiciona en CH habilidades. MEE: adiciona en cada nivel la AA: Incluye como competencias la responsabilidad y la autonomía.</p>
N2	<p>QH: Realiza actividades rutinarias. CH: Utiliza conocimientos teóricos y prácticos básicos. ED: En contextos de trabajo o estudio conocidos. QC: Bajo supervisión, con una autonomía limitada. AA: Ver la anotación sobre este parámetro en el N1.</p>	<p>QH: Lleva a cabo tareas y resuelve problemas de rutina. CH: Utiliza conocimientos fácticos básicos de un campo de trabajo o estudio y/o habilidades cognitivas y prácticas básicas. ED: En donde sean requeridas para utilizar información relevante. QC: Utilizando reglas y herramientas sencillas para trabajar o estudiar bajo supervisión, con algo de autonomía. AA: Competencias Responsabilidad y autonomía.</p>	<p>MEE: adiciona en QC la utilización de reglas y herramientas sencillas. Sobre la adición común que hace el MEE a los 8 niveles de AA, ver la observación consignada en el N1.</p>
N3	<p>QH: ¿? CH: Aplica procedimientos; Utiliza conocimientos teóricos y fácticos específicos. ED: En contextos predecibles de trabajo o estudio. QC: Actúa con autonomía en el contexto de su actividad. AA: Ver la anotación sobre este parámetro en el N1.</p>	<p>QH: Cumple tareas y resuelve problemas. CH: Utiliza conocimiento de hecho, principios, procesos y conceptos generales y una gama de habilidades cognitivas y prácticas. ED: En un campo de trabajo o estudio. QC: Asume la responsabilidad de completar tareas en el trabajo o el estudio. Mediante la selección y aplicación de métodos, herramientas, materiales e información básica, debiendo adaptar su propio comportamiento a las circunstancias en la resolución de problemas. AA: Competencias: Responsabilidad y autonomía.</p>	<p>MCC No específica QH. MEE adiciona en CH el uso de una gama de habilidades cognitivas y prácticas. Sobre la adición común que hace el MEE a los 8 niveles de AA, ver la observación consignada en el N1.</p>
N4	<p>QH: Implementa soluciones y procesos. CH: Aplica conocimientos teóricos y fácticos específicos amplios.</p>	<p>QH: Genera soluciones a problemas específicos en un campo de trabajo o estudio. CH: Utiliza conocimiento factual y teórico y una gama de habili-</p>	<p>MEE adiciona en CH la utilización de una gama de habilidades cognitivas y prácticas. Sobre la adición común que</p>

²⁵ Lo anterior se explica, según Rodríguez, A. (2007) por la importancia asignada a la empleabilidad en el proyecto de convergencia de la enseñanza superior en Europa y su conexión con la noción de competencia como un eje alrededor del cual se desarrollan la construcción de estructuras curriculares y el diseño de procesos de evaluación.

Nivel	Colombia	EEES	Observaciones
	<p>ED: En contextos de trabajo o estudio variados y predecibles.</p> <p>QC: Supervisando el trabajo de otros.</p> <p>AA: Ver la anotación sobre este parámetro en el N1.</p>	<p>dades cognitivas y prácticas.</p> <p>ED: En contextos amplios dentro de un campo de trabajo o estudio.</p> <p>QC: Ejerce autogestión dentro de las directrices de los puestos de trabajo o estudio que son usualmente predecibles pero sujetas a cambios; supervisa la rutina del trabajo de otros, tomando algo de responsabilidad para la evaluación y mejoramiento de actividades de trabajo o estudio.</p> <p>AA: Competencias responsabilidad y autonomía.</p>	<p>hace el MEE a los 8 niveles de AA, ver la observación consignada en el N1.</p>
N5	<p>QH: Propone soluciones a procesos.</p> <p>CH: Utilizando conocimientos teóricos y fácticos especializados.</p> <p>ED: En contextos de trabajo o estudio predecibles y estructurados.</p> <p>QC: Coordinando equipo de trabajo con responsabilidad por resultados de otros equipos o personas.</p> <p>AA: Ver la anotación sobre este parámetro en el N1.</p>	<p>QH: Desarrolla soluciones creativas para problemas abstractos, con conciencia de los límites de sus conocimientos.</p> <p>CH: Utiliza un conocimiento integral, especializado, factual y teórico y un rango amplio de habilidades cognitivas y prácticas, dentro de un campo de trabajo o estudio.</p> <p>ED: En contextos de trabajo o estudio donde hay cambios impredecibles.</p> <p>QC: Ejerce la gestión y supervisión de actividades y revisa y desarrolla el desempeño de sí mismo y de otros.</p> <p>AA: Competencias: Responsabilidad y autonomía.</p>	<p>MCC al plantear QH se queda en el aspecto teórico.</p> <p>Sobre la adición común que hace el MEE a los 8 niveles de AA, ver la observación consignada en el N1.</p>
N6	<p>QH: Gestiona proyectos y procesos.</p> <p>CH: Aplicando conocimientos teóricos y fácticos especializados profundos.</p> <p>ED: En contextos de trabajo o estudio predecibles no estructurados.</p> <p>QC: Dirigiendo acciones con responsabilidad por recursos humanos, administrativos, financieros y técnicos.</p> <p>AA: Ver la anotación sobre este parámetro en el N1.</p>	<p>QH: Desarrolla soluciones creativas para problemas abstractos; Gestiona actividades técnicas o profesionales complejas o proyectos.</p> <p>CH: Utiliza conocimiento avanzado de un campo de trabajo o estudio que implica una comprensión crítica de teorías y principios y un rango amplio de habilidades cognitivas y prácticas.</p> <p>ED: En contextos de trabajo o estudio impredecibles.</p> <p>QC: Responsabilidad para la toma de decisiones; responsabilidad para gestionar el desarrollo profesional de individuos o grupos.</p> <p>AA: Competencias: Responsabilidad y autonomía.</p>	<p>MEE integra en QH desarrollo de soluciones y gestión de actividades y en CH un rango amplio de habilidades.</p> <p>Sobre la adición común que hace el MEE a los 8 niveles de AA, ver la observación consignada en el N1.</p>
N7	<p>QH: Resuelve problemas en el campo de la investigación e innovación.</p> <p>CH: Utilizando habilidades específicas y aplicando conocimientos teóricos y prácticos avanzados de un campo.</p> <p>ED: En contextos impredecibles.</p>	<p>QH: Gestiona y transforma contextos de trabajo o estudio complejos e impredecibles y que requieren nuevos enfoques estratégicos.</p> <p>CH: Utilizando un conocimiento altamente especializado que parte se encuentra en las fronteras del conocimiento,</p>	<p>MCC se centra en la resolución de problemas al plantear QH.</p> <p>MEE se enfoca en la gestión y transformación y en CH alude a conocimiento altamente especializado, parte en la frontera.</p> <p>Sobre la adición común que hace el MEE a los 8 niveles de</p>

Nivel	Colombia	EEES	Observaciones
	<p>QC: Asumiendo la responsabilidad de contribuir al conocimiento y al ámbito del trabajo. AA: Ver la anotación sobre este parámetro en el N1.</p>	<p>como base para el pensamiento o investigación original, con una conciencia crítica de los asuntos de un campo y la interfaz con diferentes campos y habilidades especializadas. ED: En un campo de trabajo o estudio. QC: Toma la responsabilidad de contribuir al conocimiento profesional y práctico y de revisar el desempeño estratégico de equipos. AA: Competencias: Responsabilidad y autonomía.</p>	<p>AA, ver la observación consignada en el N1.</p>
<p>N8</p>	<p>QH: Resuelve problemas críticos en el campo de la investigación o innovación. CH: Utilizando habilidades y técnicas avanzadas y especializadas, aplicando conocimientos teóricos y prácticos altamente avanzados y sistemáticos. ED: En un campo de trabajo o estudio en contextos impredecibles. QC: Un alto nivel de autonomía y responsabilidad frente a la toma de decisiones. AA: Ver la anotación sobre este parámetro en el N1.</p>	<p>QH: Resuelve problemas críticos en investigación e innovación hasta el punto de redefinir el conocimiento existente con la práctica profesional. Resuelve problemas requeridos en la investigación o innovación para desarrollar nuevos conocimientos y procedimientos e integrar conocimientos de diferentes campos. CH: Utiliza conocimiento en la frontera más avanzada de un campo de trabajo o estudio y en la interfaz entre campos, con las habilidades y técnicas más avanzadas, incluyendo síntesis y evaluación. ED: En donde se requiera un compromiso sostenido para el desarrollo de nuevas ideas o procesos. QC: Demuestra sustancialmente autoridad, innovación, autonomía, erudición (Scholarship) e integridad profesional. AA: Competencias: Responsabilidad y autonomía.</p>	<p>MEE específica el alcance de la resolución de problemas, el desarrollo y la integración de conocimientos. MEE enfatiza en integración de conocimientos, conocimientos de frontera e interfaces de campos. Sobre la adición común que hace el MEE a los 8 niveles de AA, ver la observación consignada en el N1.</p>

Nota: Para construir este Anexo se sistematizaron los contenidos de los documentos en ella comparados, a partir de una codificación a través de las preguntas ¿Qué hace? / QH; ¿Cómo lo hace? / CH; ¿En dónde? / ED; ¿Con qué condiciones? / QC; ¿Qué aspectos adicionales presenta? / AA. Las preguntas se aplicaron a los 8 niveles de cualificación en Colombia (MCC) y en el Espacio Europeo de Educación Superior (MEE). El Anexo B fue elaborado con base en información obtenida del MEN (Colombia) y en el Curso sobre Resultados de Aprendizaje en UNIANDÉS (Colombia) y en los documentos comparados.

Anexo C. Procedimientos de instrumentación utilizados en la investigación

En el proceso de investigación se utilizaron varios instrumentos y procedimientos con el fin de acceder a la información, organizarla, interpretarla, presentarla, explicarla, con el fin de construir nuevo conocimiento y mover un poco los límites actuales del conocimiento en materia de enseñanza de los derechos humanos.

Los procedimientos de instrumentación empleados en la investigación son los que describe la Tabla 8:

Tabla 8. Procedimientos de instrumentación utilizados en la investigación

Instrumento	Procedimiento	Aplicación
Técnicas bibliográficas	Búsqueda de materiales	Construcción de biblioteca en Mendeley Reference Manager
Formulación de Preguntas	Búsqueda de antecedentes, teorías, conceptos y respuestas	Elaboración de los distintos marcos del trabajo académico
Mapas Mentales (Tony Buzan)	Elaboración de mapas	Compilación ordenada de información sobre las dimensiones de las variables de la investigación
Análisis	Abducción e Inducción	Elección de una hipótesis para explicar hechos empíricos
Tablas	Diseño de tablas	Visibilización de puntos clave en los aportes de la investigación en materia de garantía de los derechos humanos, marcos de cualificación
Cuaderno de Notas	Registro de ideas propias	Preparar argumentos para la fase de discusión de los resultados de la investigación
Redacción y edición	Escritura de capítulos	Configuración y adecuación de informe final
Cuestionario	Recolección sistemática de información	Elaboración y aplicación de la encuesta correspondiente a la fase cuantitativa de la investigación
Formulario de Google y Correo Electrónico	Sistematización del cuestionario de la encuesta para distribución por correo electrónico	Recolección sistemática y gráfica de información
Análisis 2	Inducción	En la parte cuantitativa, para llevar los resultados desde lo particular hasta lo general
Explicación	Análisis documental, clasificación, codificación, análisis crítico	En la parte cualitativa y en los resultados de la parte cuantitativa
Normas APA	Adopción de las normas APA	Orden, visualización, jerarquización, construcción de referencias y citaciones

Anexo D. Propuesta de distribución de contenidos para la Enseñanza de la Garantía de los Derechos Humanos en los diferentes Niveles de Cualificación

El presente Anexo contiene una propuesta de distribución de la enseñanza de las distintas actividades que en conjunto expresan la existencia de un escenario de Garantía Integral de los Derechos Humanos. La pregunta que genera la Tabla 9 es: ¿Cuál es el momento ideal para enseñar a un ser humano cada una de las actividades básicas que conforman la garantía integral de los derechos humanos y construir a lo largo de la vida una experiencia que favorezca la reducción de las violencias en Colombia mediante la educación?

Tabla 9. Distribución de los contenidos para la enseñanza de los derechos humanos con un enfoque en su garantía integral en los distintos niveles de cualificación y de educación formal

No.	Acción de Garantía	Nivel de Cualificación / Nivel de Educación Formal
1	Enseñar a Disfrutar	N1. / Preescolar
2	Enseñar a Reconocer	N2. / Básica
3	Enseñar a Respetar	N3. / Básica
4	Enseñar a Ejercer	N4. / Media
5	Enseñar a Favorecer	N5. / Media
6	Enseñar a Asegurar	N6. / Pregrado
7	Enseñar a Proteger	N6. / Pregrado
8	Enseñar a Judicializar	N7. / Especialización
9	Enseñar a Promover	N7. / Especialización
10	Enseñar a Elevar	N8. / Maestría
11	Enseñar a Satisfacer	N8. / Maestría
12	Enseñar a Crear	N8. / Doctorado
13	Enseñar a Establecer	N8. / Doctorado

En resumen, la propuesta combina los niveles de cualificación que contienen las expectativas sobre conocimientos, habilidades y destrezas y sus ámbitos de aplicación, autonomía y responsabilidad, en Colombia y en el Marco Europeo de Educación Superior y las acciones de garantía de los DD. HH. ordenadas para construir durante toda la vida un proceso de enseñanza de los derechos humanos con un enfoque en su garantía integral, para reducir mediante la educación científica las violencias en Colombia.

Anexo E. Niveles de profundidad en las investigaciones

La Tabla 10 muestra los diferentes niveles de profundidad que pueden alcanzar las investigaciones, sin embargo, en un proceso de investigación se puedan alcanzar distintos niveles de profundidad, aunque prevalezca uno de ellos, en este caso el exploratorio, para caracterizar la investigación.

La Tabla 10 los resume de la siguiente manera:

Tabla 10. Niveles de profundidad en las investigaciones

Nivel	Exploratorio	Descriptivo	Correlacional	Experimental
Grado de abstracción	Comprensión	Información	Procedimiento	Conocimiento
Meta	Obtener una comprensión más profunda y proveer una base para futuras investigaciones	Interpretar los datos para su mejor comprensión	Identificar la relación actual entre dos o más variables	Emitir un juicio y validar informaciones, hechos o ideas

Anexo F. Las 6 dimensiones en la taxonomía de L. D. Fink

Como se anunció en la subsección que expone la taxonomía de L. D. Fink (2013), la Tabla 11 presenta la descripción de cada una de las dimensiones de la taxonomía del mencionado autor:

Tabla 11. Las 6 dimensiones en la taxonomía de L. D. Fink

Dimensión	Descripción
Conocimiento fundamental	Comprender y recordar información e ideas específicas.
Aplicación	Adquirir las habilidades necesarias para la acción, en diferentes actividades intelectuales, físicas o sociales.
Integración	Conectar diferentes conceptos, contextos y situaciones.
Dimensión humana	Incrementar el conocimiento sobre sí mismo y sobre los demás, con el fin de relacionarse e interactuar de manera más efectiva.
Cuidado	Considerar las implicaciones sociales de las acciones y abrir espacios para nuevas emociones, valores e intereses.
Aprender a aprender	Aprender sobre el proceso de aprendizaje, desarrollar autonomía y autogestionar sus estrategias para aprender y seguir aprendiendo más y mejor.

Nota: Elaborada con base en los aprendizajes y materiales del Curso sobre Innovación Educativa y Resultados de Aprendizaje, Centro de Enseñanza y Aprendizaje (CEyA) - UNIANDES, Colombia, 2021

Anexo G. Lineamientos, estrategias y líneas de acción en el componente de cultura y educación en derechos humanos de la Estrategia Nacional 2014-2034

La Tabla 12 muestra los lineamientos, estrategias y líneas de acción en el componente de cultura y educación en derechos humanos y paz de la Estrategia Nacional 2014-2034 filtrados, para presentar dichos elementos en relación con la Educación Superior. Se advierte que, dado su nivel de abstracción y la falta de precisión en la formulación de lineamientos y estrategias, las líneas de acción se convierten en un obstáculo para la inclusión de los millones de estudiantes que cursan los diferentes programas de Educación Superior en Colombia y de las instituciones que los acogen, en la tarea inaplazable de asumir responsabilidades individuales e institucionales universales en la enseñanza y educación en derechos humanos.

Tabla 12. Lineamientos, estrategias y líneas de acción en el componente de cultura y educación en derechos humanos de la Estrategia Nacional 2014-2034

Lineamiento	Estrategia	Líneas de Acción
Lineamiento 1. Articulación Nación –Territorio y coordinación interinstitucional para la implementación del componente de Cultura y Educación en DDHH y Paz (CEDH)	Estrategia 1.1. Desarrollar pedagogías y metodologías didácticas en el sistema educativo [¿para enseñar qué?]	1.1.10 Articular acciones y estrategias con las instituciones de educación superior (IES) para la incorporación de la Cultura y Educación en Derechos Humanos (CEDH) en sus planes de formación e incidir en la formación de los docentes (formación de formadores). 1.1.12. Crear un fondo para financiar proyectos de CEDH en los territorios.
	Estrategia 1.2. Generar procesos de educación para el trabajo y el desarrollo humano [¿Y para los demás derechos qué?]	1.2.2. Diseñar un programa de formación con lineamientos básicos comunes para servidores públicos. 1.2.4. Desarrollar pedagogías y metodologías didácticas de educación en derechos humanos y cultura de paz dentro del sistema educativo. 1.2.5 Generar reportes anuales sobre el cumplimiento de las metas relacionadas con CEDH y Paz que se encuentren en los planes de acción de cada entidad. 1.2.6. Crear un fondo para financiar proyectos de CEDH en los territorios.
	Estrategia 1.3 Impulsar e implementar estrategias de desarrollo cultural para la transformación social	1.3.15 Articular la realización de foros y espacios participativos de CEDH y Paz con universidades y centros educativos.

Lineamiento	Estrategia	Líneas de Acción
Lineamiento 2. Líneas de investigación en CEDH y Paz	Estrategia 2.1. Desarrollar pedagogías y metodologías didácticas en el sistema educativo	2.1.5. Incluir en COLCIENCIAS programas y líneas de investigación en CEDH y Paz.
	Estrategia 2.2. Generar procesos de educación para el trabajo y el desarrollo humano	2.2.4. Investigar y documentar prácticas exitosas (nacionales e internacionales) en materia de CEDH y Paz en relación con la formación para el trabajo y el desarrollo humano.
	Estrategia 2.3. Impulsar e implementar estrategias de desarrollo cultural para la transformación social	2.3.1. Documentar experiencias significativas (nacionales e internacionales, públicas, privadas y de sociedad civil) en materia de cultura ciudadana, cultura democrática, cultura de la legalidad y cultura de paz.
Lineamiento 3. Procesos de formación y capacitación	Estrategia 3.1. Desarrollar pedagogías y metodologías didácticas en el sistema educativo	3.1.2. Gestionar y fortalecer con las Instituciones de Educación Superior planes y proyectos para la incorporación de la CEDH y Paz. 3.1.5. Gestionar acciones de articulación con La Red Nacional Académica de Tecnología Avanzada (RENATA), para conectar, comunicar y propiciar la colaboración entre la comunidad académica y científica de Colombia en los temas relacionados con la CEDH y Paz.
	Estrategia 3.2. Generar procesos de educación para el trabajo y el desarrollo humano	3.2.9. Desarrollar programas de capacitación en DD. HH. y cultura de paz para operadores judiciales.
	Estrategia 3.3. Impulsar e implementar el desarrollo cultural para la transformación social	3.3.4. Diseñar e implementar programas integrales de cultura ciudadana, cultura democrática, cultura de la legalidad y cultura de paz en todo el territorio nacional.
Lineamiento 4. Estrategias de comunicación y difusión para la cultura y educación en DD. HH. y Paz	Estrategia 4.1. Desarrollar pedagogías y metodologías didácticas en el sistema educativo	4.1.2. Generar mecanismos de incentivo a los proyectos pedagógicos de instituciones educativas del país en materia de CEDH y Paz. 4.1.3. Incentivar en el sector educativo la producción de estrategias de comunicación, información y educación en derechos humanos y paz.

Lineamiento	Estrategia	Líneas de Acción
		4.1.6. Identificar medios y actores estratégicos para crear, promover y difundir materiales educativos y jornadas de sensibilización contextualizados, que contribuyan al fortalecimiento de una cultura de los derechos humanos y paz en el país.
	Estrategia 4.2. Generar procesos de educación para el trabajo y el desarrollo humano	4.2.6. Desarrollar acciones de promoción y divulgación de los derechos humanos y la cultura de paz para portadores de obligaciones para el trabajo y el desarrollo humano.
	Estrategia 4.3. Impulsar e implementar el desarrollo cultural para la transformación social	4.3.6. Divulgar estudios e investigaciones sobre DD. HH., en especial aquellas orientadas a superar todas las formas de discriminación, el reconocimiento, la visibilización de la diversidad cultural del país y la salvaguarda de las lenguas nativas. 4.3.17. Promover los espacios académicos y comunitarios para la protección y promoción de la diversidad étnica y cultural.
Lineamiento 5. Evaluación y seguimiento de las acciones, programas y política en materia de CEDH y Cultura de Paz	Estrategia 5.3. Impulsar e implementar el desarrollo cultural para la transformación social	5.3.4. Implementar un Observatorio de Cultura y Educación en Derechos Humanos y Paz que esté articulado con el Sistema Nacional de Información en DD. HH. creado por el decreto 4100 de 2011 modificado por el Decreto 1081 de 2015.

Nota: Elaborada con base en el Componente Cultura y Educación en Derechos Humanos y Paz de la Estrategia Nacional para la Garantía de los Derechos Humanos 2014-2034. La nomenclatura utilizada en la columna líneas de acción corresponde a la nomenclatura usada en el Componente de Cultura y Educación de la Esnagar 2014-2034.

Anexo H. Comparación entre la evaluación auténtica y la evaluación tradicional

Wiggins (1990), cuya propuesta para evaluar los aprendizajes fue escogida entre muchas otras opciones incluida la de Tyler “el padre de la evaluación”, presenta varios puntos de comparación entre la evaluación auténtica y la evaluación tradicional, los cuales el investigador presenta resumidos y organizados en la Tabla 13:

Tabla 13. Comparación entre la evaluación auténtica y la evaluación tradicional

Ítem	Evaluación Auténtica	Evaluación Tradicional
Desempeño del Estudiante	Revela el desempeño efectivo del estudiante.	Revela solo si el estudiante reconoce, recuerda o conecta lo aprendido, fuera de contexto.
Las tareas	Vincula una gama de actividades: realizar investigaciones; escribir, revisar y discutir artículos; proporcionar un análisis oral interesante de un evento político reciente; colaborar con otros en un debate, etc.	Limitadas a responder preguntas, generalmente de una sola respuesta.
Respuestas, actuaciones y productos	Observa si el estudiante puede elaborar respuestas, actuaciones o productos pulidos, completos y justificables.	Solo le pide al estudiante que seleccione o escriba las respuestas correctas, independientemente de las razones.
Validez y confiabilidad	Logra validez y confiabilidad al enfatizar y estandarizar los criterios apropiados para calificar tales (variados) productos.	Estandariza los elementos objetivos y, por lo tanto, la (única) respuesta correcta para cada uno.
Validez de la Prueba	Es válida si la prueba simula pruebas de capacidad en el mundo real.	Se determina haciendo coincidir los elementos con el contenido del plan de estudios.
Desafíos y Roles	Las tareas auténticas implican desafíos y roles mal estructurados que ayudan a los estudiantes a ensayar las complejas ambigüedades del juego de la vida adulta y profesional.	Se parecen más a simulacros, que evalúan elementos estáticos y, con demasiada frecuencia, arbitrariamente discretos o simplistas de esas actividades.

Elaborada con base en Wiggins (1990), ERIC Identifier: ED328611, pp. 2-3.

Desde la perspectiva de evaluar para generar aprendizajes, la evaluación auténtica supera, como queda visto, los alcances de la evaluación tradicional y fortalece el proceso de la enseñanza científica de los derechos humanos, con mayor razón si esa enseñanza se ha potenciado, previamente, con el uso de taxonomías cognitivas, metacognitivas y afectivas.

Anexo I. Integración de los principios de Ambrose et al., 2017, la taxonomía de Fink, 2013 y la evaluación auténtica de Wiggins, 1990

La Tabla 14 muestra la manera en que el investigador relaciona tres factores clave en el proceso de enseñanza de los derechos humanos con un enfoque en su garantía integral:

Tabla 14. Integración de los principios de Ambrose et al., 2017, la taxonomía de Fink, 2013 y la evaluación auténtica de Wiggins, 1990

Principios de Ambrose et al. 2017	Taxonomía de Fink	Evaluación auténtica de Wiggins
Principio 1: El conocimiento previo de los estudiantes puede ayudar u obstaculizar el aprendizaje	Recordar y comprender	Crear tareas y proyectos auténticos que permitan a los estudiantes controlar su conocimiento previo en situaciones del mundo real.
Principio 2: La manera en que los estudiantes organizan su conocimiento influye en cómo aprenden y aplican lo que saben	Comprender, aplicar y analizar	Diseñar tareas y proyectos que permitan a los estudiantes organizar y aplicar su conocimiento de manera efectiva en situaciones del mundo real.
Principio 3: La motivación de los estudiantes genera, dirige y mantiene lo que hacen para aprender	Comprender, aplicar y evaluar	Proporcionar retroalimentación formativa que permita a los estudiantes mejorar su motivación y compromiso en situaciones del mundo real.
Principio 4: Para desarrollar el dominio, los estudiantes deben adquirir habilidades, practicar su integración y saber cuándo aplicar lo aprendido	Aplicar, analizar y evaluar	Diseñar tareas y proyectos que permitan a los estudiantes desarrollar y aplicar habilidades en situaciones del mundo real, y evaluar su dominio de estas.
Principio 5: La práctica orientada a metas y la retroalimentación objetiva son fundamentales para el aprendizaje	Aplicar, analizar y evaluar	Proporcionar retroalimentación formativa que permita a los estudiantes mejorar su práctica y comprensión en situaciones del mundo real.
Principio 6: El estado actual del desarrollo de los estudiantes interactúa con el clima emocional, social e intelectual del curso para impactar el aprendizaje	Comprender y evaluar	Diseñar tareas y proyectos que reflejen y respeten el estado actual del desarrollo de los estudiantes en situaciones del mundo real, y evaluar su progreso y crecimiento.
Principio 7: Para convertirse en aprendices autodirigidos, los estudiantes deben aprender a evaluar las exigencias de la tarea, así como su propio conocimiento y habilidades; además planear su estrategia, monitorear su progreso y ajustar sus estrategias según sea necesario	Comprender, analizar y evaluar	Diseñar tareas y proyectos que permitan a los estudiantes evaluar y ajustar su propia estrategia de aprendizaje en situaciones del mundo real, y evaluar su capacidad de autodirección en el aprendizaje.

Anexo J. Los Programas de Pregrado en la Uniautónoma del Cauca

Los programas de pregrado en la Uniautónoma del Cauca son los que aparecen en la Tabla 15:

Tabla 15. Programas de pregrado en la Uniautónoma del Cauca y sus códigos en el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES)

Programa	Código en el SNIES
Derecho	Código SNIES 20434
Ingeniería de Software y Computación	Código SNIES 110398
Ingeniería Electrónica	Código SNIES 20415
Administración de Empresas	Código SNIES 19828
Entrenamiento Deportivo	Código SNIES 104958
Licenciatura en Educación Infantil	Código SNIES 110414
Contaduría Pública	Código SNIES 103461
Gobierno y Relaciones Internacionales	Código SNIES 110011
Ingeniería Energética	Código SNIES 110670
Ingeniería Ambiental y de Saneamiento	Código SNIES 110683
Matemáticas Aplicadas en Ciencia de Datos	Código SNIES 110670
Finanzas y Negocios Internacionales	Código SNIES 51772
Ingeniería Civil	Código SNIES 111155

Nota. Elaborada con base en información obtenida de la Website de la Uniautónoma del Cauca (<https://www.uniautonoma.edu.co/programas>) SNIES: El Sistema Nacional de Información de la Educación Superior. Los programas resaltados en negrita son los programas que se están desarrollando y que participaron en la encuesta.

Anexo K. Los cursos relacionados con los derechos humanos en los programas de pregrado de la Uniautónoma del Cauca

De acuerdo con la revisión del Pensum Académico de cada Programa de Pregrado y con base en las respuestas del profesorado de la Uniautónoma del Cauca que participó en la encuesta asociada a esta investigación, sobre el tema de este acápite, se construyó la Tabla 16 que informa: el nombre del Programa, el Campo común o disciplinar en el que se ubica el Curso, el nombre del Curso, el número de créditos académicos del curso, entre paréntesis y al lado del respectivo curso; el total de Créditos de los Cursos separado con una barra inclinada del total de Créditos Académicos del respectivo programa.

Tabla 16. Cursos de pregrado en los cuales se abordan los derechos humanos en la Uniautónoma del Cauca

Programa	Campo	Curso	Total, Créditos
Derecho	Común	Cátedra Autónoma (1) Estética (2) Filosofía (2) Ética Profesional (1) Problemas Globales Contemporáneos (2) Sociología (2)	10/48
Derecho (Cont.)	Común	Introducción al Derecho (3) Historia de las Ideas Políticas (2) Derecho Constitucional I (3) Derecho Constitucional II (3) Derecho Constitucional III (3) Derecho Constitucional IV (3) Derecho Internacional II (Derechos Humanos y Derecho Internacional Humanitario) (2) Derecho Civil I (4) Derecho Civil V (De Familia y del Menor) (3) Derecho Laboral III (3) Sociología General y Jurídica (2)	31/122
Ingeniería de Software y computación	Común	Cátedra Autónoma (1) Filosofía (2) Estética (2) Ética Profesional (1) Problemas Globales Contemporáneos (2) Constitución y Cívica (1) Sociología (2)	11/48
Ingeniería de Software y computación	Disciplinar		0/125
Ingeniería Electrónica	Común	Cátedra Autónoma (1) Filosofía (2) Estética (2) Ética Profesional (1)	11/48

Programa	Campo	Curso	Total, Créditos
		Problemas Globales Contemporáneos (2) Constitución y Cívica (1) Sociología (2)	
Ingeniería Electrónica (Cont.)	Disciplinar	Derecho Laboral (1) Circuitos de Potencia (3) Administración (1)	5/142
Administración de Empresas	Común	Cátedra Autónoma (1) Filosofía (2) Estética (2) Ética Profesional (1) Problemas Globales Contemporáneos (2) Constitución y Cívica (1) Sociología (2)	11/48
Administración de Empresas	Disciplinar	Gerencia Financiera (2)	2/122
Entrenamiento Deportivo	Común	Cátedra Autónoma (1) Filosofía (2) Estética (2) Ética Profesional (1) Problemas Globales Contemporáneos (2) Constitución y Cívica (1) Sociología (2)	11/48
Entrenamiento Deportivo (Cont.)	Disciplinar	Traumatología y rehabilitación deportiva (3) Capacidades receptivo-motrices (2) Diseño y elaboración de proyectos deportivos (2) Deporte Específico Voleibol (n. a.) Deporte Específico IV (n. a.) Práctica formativa (n. a.)	7/125
Licenciatura en Educación Infantil	Común	Cátedra Autónoma (1) Filosofía (2) Estética (2) Ética Profesional (1) Problemas Globales Contemporáneos (2) Constitución y Cívica (1) Sociología (2)	11/48
Licenciatura en Educación Infantil (Cont.)	Disciplinar	Educación Inclusiva (2) Desarrollo socio afectivo, familia y contextos diversos. (2) Marco Legal de la Primera Infancia (2) Educación inclusiva desde la diversidad. (2) Práctica: Educación Inclusiva (4) Ciencias sociales y competencias ciudadanas. (2) Práctica del desarrollo infantil (4)	18/129
Contaduría Pública	Común	Cátedra Autónoma (1) Filosofía (2) Estética (2) Ética Profesional (1) Problemas Globales Contemporáneos (2) Constitución y Cívica (1) Sociología (2)	11/48
Contaduría Pública (Cont.)	Disciplinar	Laboratorio contable (3)	3/91

Programa	Campo	Curso	Total, Créditos
Ingeniería Ambiental y de Saneamiento	Común	Cátedra Autónoma (1) Filosofía (2) Estética (2) Ética Profesional (1) Problemas Globales Contemporáneos (2)	11/48
Ingeniería Ambiental y de Saneamiento	Común	Cátedra Autónoma (1) Filosofía (2) Estética (2) Ética Profesional (1) Problemas Globales Contemporáneos (2) Constitución y Cívica (1) Sociología (2)	11/48
Ingeniería Ambiental y de Saneamiento	Disciplinar	Biología general (3) Salud ambiental (2) Química sanitaria (3) Ecología (2) Economía Ambiental (2) Gestión Ambiental (3) Evaluación de Impacto Ambiental (3)	18/132
Finanzas y Negocios Internacionales	Común	Cátedra Autónoma (1) Filosofía (2) Estética (2) Ética Profesional (1) Problemas Globales Contemporáneos (2) Constitución y Cívica (1) Sociología (2)	11/48
Finanzas y Negocios Internacionales (Cont.)	Disciplinar		0/113

Nota: La Uniautónoma del Cauca suministró la información global que sirvió de base para construir esta Tabla 16. La abreviatura entre paréntesis (n. a.) significa que no aparece un número de créditos asociado al respectivo curso.

Anexo L. Las Edades Históricas y la Evolución del Concepto de los Derechos Humanos

Este anexo, en la Tabla 17, resume la historia de los derechos humanos, a partir de la idea de Pedro Nikken, juez fundador de la Corte Interamericana de Derechos Humanos, quien aseguró que la historia de los DD. HH. se desarrolla alrededor del concepto de inherencia ²⁶

Tabla 17. Las Edades Históricas y la Evolución del Concepto de los Derechos Humanos

Época	Actitud frente a la inherencia
Clásica (Culturas Griega y Romana)	Reconoce derechos a la persona (no existe un concepto universal de persona), es decir, no todos los seres humanos tienen derechos.
Antigüedad y Baja Edad Media	No reconoce derechos, solo deberes para con Dios y sus representantes en la Tierra.
Edad Media	Reconoce derechos a unos pocos (en verdad privilegios) a través de cartas constitucionales expedidas por el Monarca (ej. La Carta Magna, 1215).
Edad Moderna	Produce documentos como el Habeas Corpus (1679) y Bill of Rights (1689), pero estos no se fundan en el reconocimiento de derechos inherentes, sino en conquistas de la sociedad.
	Eleva el umbral de vergüenza, sensibiliza a través del género epistolar y crea fuertes sentimientos de empatía frente a los sufrimientos y desgracias ajenas.
	Da lugar a manifestaciones concretas de derechos individuales (ej. La Declaración de Independencia de los Estados Unidos, 1776). Reconoce algunos derechos como inherentes al ser humano.
Edad Contemporánea (Posmodernidad)	Veda al Estado para afectar el goce pleno de los derechos inherentes al ser humano.
	Aporta al Derecho de los Conflictos Armados (ej. La Convención de la Haya, 1907).
	Internacionaliza los Derechos Humanos (ej. La Declaración Universal de los Derechos Humanos, 1948 y la Declaración y Plan de Acción de Viena, 1993).
	Especifica los Derechos Humanos: acoge el paso del individuo en abstracto al individuo situado (ej. Derechos de los Niños, Derechos de las Mujeres, Derechos de las Personas con capacidades diferentes, Derechos de la Población LGTBIQ+).
	Reconoce derechos a los seres sintientes y a la Madre Tierra.
	Para el autor del presente trabajo académico, estamos arribando en Colombia a un nuevo momento en relación con la inherencia de los DD. HH., que lo marca el nuevo gobierno (2022-2026), al reiterar en el discurso de posesión del presidente Gustavo Petro el compromiso en favor de los excluidos (de “los nadies”), convocando a todos los colombianos a la solidaridad, la empatía y la compasión para llegar a ser una “potencia mundial de la vida”.

Elaborado con base en Nikken, P., 1994, Ansuátegui R., F. J., 2021 y Petro, Gustavo (7 de agosto, 2022)

²⁶ i. f. Unión de cosas inseparables por su naturaleza, o que solo se pueden separar mentalmente y por abstracción. Definición obtenida de <https://dle.rae.es/inherencia>.

Anexo M. Breve descripción de las acciones más relevantes en la ejecución de las técnicas de investigación

Patrones para la búsqueda de datos en fuentes indexadas

En la Tabla 18 se muestran los patrones para “la búsqueda de información y métodos para la construcción de conocimientos” (Rodríguez y Pérez, 2017, p. 192) los cuales fueron utilizados en las reconocidas fuentes indexadas Educational Resources Information Center [ERIC]: la base de datos especializada en educación; y, en SCOPUS: la afamada base de referencias bibliográficas y citas.

Tabla 18. Aplicación de patrones de búsqueda y resultados

No.	Patrón de búsqueda / Search pattern	Resultados en ERIC	Resultados en Scopus
1	Educación/Education	44138 / 46680	10148 / 1992109
2	“Derechos Humanos” / “Human Rights”	44137 / 44154	792 / 119
3	(Educación OR Education) AND (“Derechos Humanos” OR “Human Rights”)	1 / 57478	29 / 75864
4	(Educación OR Education) AND (“Derechos Humanos” OR “Human Rights”) AND (“Educación Superior” OR “Higher Education”)	1 / 914	3 / 313
5	(Educación OR Education) AND (“Derechos Humanos” OR “Human Rights”) AND (“Educación Superior” OR “Higher Education”) AND (Garantía OR Guarantee)	0 / 4	0 / 1
6	(Educación OR Education) AND (“Derechos Humanos” OR “Human Rights”) AND (“Educación Superior” OR “Higher Education”) AND (Pregrado OR Undergraduate) AND (Garantía OR Guarantee) AND (Estrategia OR Strategy)	0 / 0	0 / 0

Fuentes: <https://eric.ed.gov> y <https://www.scopus.com> a 2019

Nota. Ninguna de las coincidencias asociadas al patrón de búsqueda del ordinal 5 de la Tabla 18 tienen relación con los objetivos de la presente investigación ni permiten extraer algún elemento para tenerlo en cuenta en este trabajo académico, porque se refieren a la educación como un derecho humano y no a la enseñanza a nivel de pregrado de los derechos humanos con un enfoque en su garantía integral.

Selección de la Población Objeto del Estudio

La teoría nos enseña que la palabra población se utilizó, inicialmente, para cuantificar “cosas sobre la población de un territorio” (López, F., 2019). Sin embargo, en la actualidad, dicho término “puede designar varios conjuntos de elementos, con carácter homogéneo, con el fin de estudiar una característica dada” (Velarde, 2021), con base en esta segunda acepción, afirmamos que:

La población de la investigación estuvo compuesta por 160 personas que conformaban el cuerpo profesoral en la Corporación Universitaria Autónoma del Cauca, en el primer periodo académico 2022 en todos los programas de pregrado de dicha Institución de Educación Superior.

Selección de un instrumento de recolección de datos

La segunda etapa de la investigación, que se identifica con la fase señaladamente cuantitativa recurre a técnicas e instrumentos cuantitativos, concretamente a la encuesta, la misma que es definida como una técnica donde la información debe ser obtenida a través de preguntas a otras personas, sin establecer un diálogo con el entrevistado y con un grado de interacción menor al instrumento cualitativo de la entrevista. (Hurtado, 2000) citado por (Carhuancho, 2019, p. 66) agregando a las preguntas de la encuesta “datos específicos (...) para que al finalizar pueda existir un análisis estadístico con la información obtenida” (Velarde, 2021) y también, en atención al hecho de ser considerado en fenómenos sociales como “el instrumento más utilizado para recolectar los datos” (Hernández, Sampieri et al., 2014, p. 217).

Selección de los temas y redacción de las preguntas

Con base en la matriz de congruencia y en la matriz de operacionalización de las variables se establecieron, para acompañar la categoría Información General, las siguientes: carga académica y relación del programa y de los cursos a cargo con los derechos humanos; uso de tecnologías de la informática y las comunicaciones; recursos pedagógicos y didácticos; conocimiento de la Estrategia Nacional para la Garantía de los Derechos Humanos; conocimiento sobre derechos humanos; estrategias para la enseñanza de los derechos humanos; motivación, cualificación y compromiso con los derechos humanos y su enseñanza; proceso de evaluación; conocimiento sobre la garantía de los derechos humanos;

apreciación de la enseñanza de los derechos humanos con un enfoque en su garantía y la reducción de las violencias en Colombia.

En la elaboración de las preguntas se tuvieron en cuenta las recomendaciones de Hernández, Fernández, y Baptista en su libro Metodología de la Investigación (Hernández-Sampieri et al. 2014, pp. 250-264).

Escogencia de un medio para encuestar por correo electrónico

Por ser parte de la Suite de Google, con acceso suministrado por la Institución Educativa a todos sus docentes, y por la facilidad para crear y analizar encuestas, ver los resultados en tiempo real, organizarlos en gráficos y consultarlos fácilmente, se escogió como herramienta tecnológica para la creación, aplicación, recolección de datos y análisis de los resultados cuantitativos los Formularios de Google.

Prueba Piloto

Se realizó una prueba piloto consistente en la aplicación aleatoria del instrumento de recolección de datos diseñado para este trabajo académico a un diez por ciento de la población, es decir a 16 personas, con el fin principal de establecer si los encuestados entendían las preguntas y alternativas de respuestas, dado que, en los otros aspectos, el instrumento de recolección ya había sido objeto de una exhaustiva revisión por parte de expertos externos y del investigador.

La prueba piloto se aplicó a 16 docentes (10% de la población) a través de los canales institucionales y se obtuvo la respuesta de cinco docentes que equivalen al 31,2% y 11 docentes, que equivalen al 68,8%, se abstuvieron de contestar.

Con base en la prueba piloto se introdujo una modificación en la redacción de dos preguntas de la encuesta para facilitar su mejor comprensión. La falta de participación, reflejada en una alta abstención de respuestas, con desatención por parte de los encuestados de varios llamados realizados en distintos momentos por diferentes autoridades académicas y del área de comunicaciones de la Uniautónoma del Cauca, no fue objeto de ninguna intervención, como ofrecer recompensas, premios o dadas, por su incompatibilidad ética con un estudio sobre educación y derechos humanos.

Aplicación Final del Instrumento de Encuesta

La encuesta ajustada se aplicó a 144 docentes, que corresponden al total de los/las integrantes del cuerpo profesoral de la Uniautónoma del Cauca en todos sus programas de pregrado (2022), con exclusión de los 16 destinatarios (10% de la población) que participaron en la prueba piloto.

La tasa de respuesta fue del 33,3%, que corresponde al número de respuestas dividido por el número total de personas a las que se les hizo la encuesta. A pesar de la baja tasa de respuesta, en favor de los resultados obtenidos se puede argumentar que las personas que participaron en la encuesta son representativas de la población total a la que se quiere generalizar los resultados, en la medida en que no constituyen un subconjunto específico de la población total; los porcentajes de participación corresponden a los obtenidos en la prueba piloto ($\pm 2,2\%$) y la encuesta fue bien diseñada y ejecutada, con preguntas claras y objetivas, y con un proceso de recopilación de datos riguroso.

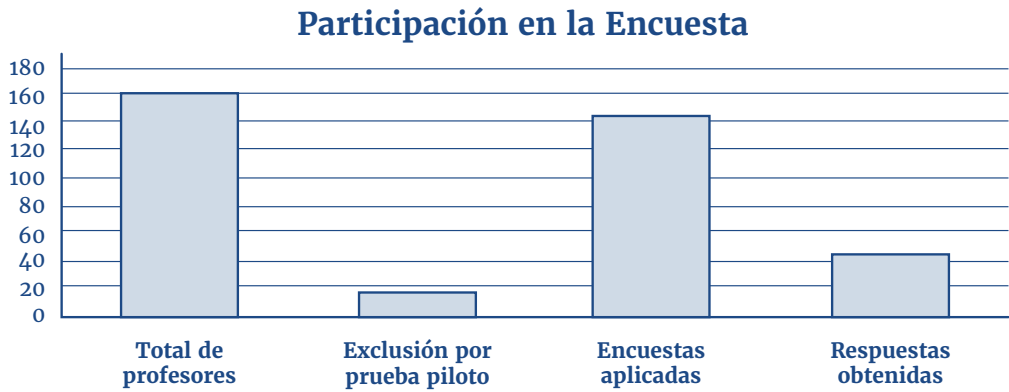
Compensaciones a la baja tasa de respuesta a la encuesta

Para compensar la baja tasa de respuesta se adicionó a la investigación:

- A) El estudio del pensum académico de cada uno de los programas participantes en la encuesta;
- B) También se adicionó una subsección de análisis de resultados que tuvo un doble enfoque cuantitativo y cualitativo.
- C) Unido lo anterior, a la comprobación, dentro del estudio cualitativo, de la existencia de una alta afinidad y disposición institucional, en la Uniautónoma del Cauca, que le permitiría adoptar la enseñanza de los DD. HH. con un enfoque en su garantía integral.

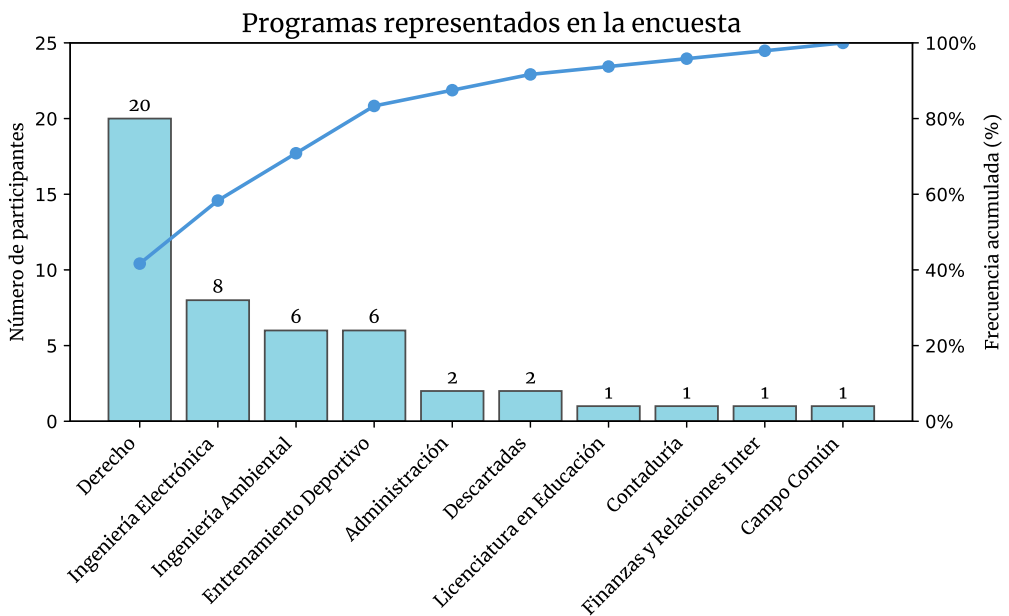
La participación en la encuesta se muestra gráficamente en la Ilustración 2.

Ilustración 36. Participación en la Encuesta



Todos los programas de pregrado vigentes en el primer periodo académico 2022 estuvieron representados entre las personas que respondieron la encuesta, como se muestra en la Ilustración 3.

Ilustración 37. Programas participantes en la investigación



Anexo N. La importancia de las 13 acciones de garantía en relación con el derecho a la vida

La importancia de las 13 acciones de garantía que esta investigación entrega a la comunidad académica, como aquellas acciones básicas que la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH) contempla desde 1948, para alcanzar la garantía integral de los derechos humanos se puede explicar, por ejemplo, de la siguiente manera, en relación con el derecho a la vida:

El derecho a la vida es proclamado en el artículo tercero de la DUDH, en los siguientes términos: “Todo individuo tiene derecho a la vida, a la libertad y a la seguridad de su persona”, si además de ser, como en efecto lo es, un derecho reconocido, fuera, un derecho garantizado integralmente, siguiendo las 13 acciones extraídas de la DUDH, el derecho a la vida tendría, además de su proclamación:

- 1) Reconocimiento: como un derecho igual e inalienable y como una exigencia ontológica de los humanos;
- 2) Respeto: por ser un derecho humano;
- 3) Protección: por un régimen de derecho, contra toda discriminación;
- 4) Un nivel de vida más elevado: para una vida mejor;
- 5) Un mundo más justo y libre: para disfrutar ese derecho en mayor medida;
- 6) Una concepción común del derecho a la vida: para evitar interpretaciones que terminen conculcando el derecho a la vida;
- 7) Una sociedad internacional y nacional educada: en el respeto al derecho a la vida y en su efectividad universal;
- 8) Un aparato judicial efectivo: capaz de contener las agresiones en contra de la vida;
- 9) Una sociedad con sus derechos sociales, económicos y culturales indispensables cubiertos: lo que disminuiría los riesgos de un ataque en contra de la vida digna;

10) Comprensión, tolerancia y amistad entre todos los pueblos: que alejaría el peligro, por ejemplo, de perder la vida en un conflicto armado con carácter internacional;

11) Un orden social: que haría plenamente efectivo el derecho a la vida;

12) Un ejercicio de los derechos acorde con los principios y propósitos de las Naciones Unidas, es decir un ejercicio pacífico, sin recurrir a la fuerza o a la amenaza de la fuerza, tal como quedó previsto desde 1945 en la Carta de las Naciones Unidas (ONU, 1945), y lo que no es menos importante

13) Disfrutar del derecho: porque la vida es el vehículo para disfrutar la libertad de palabra y de creencias.²⁷

Valdría la pena, según lo expuesto, hacer el tránsito desde el simple reconocimiento del derecho y desde la existencia de algunas garantías aisladas, hacia una garantía integral básica de los derechos humanos, acatando los preceptos que en tal sentido contiene desde 1948 la Declaración Universal de Derechos Humanos. [En el pie de página se puede leer lo que tenemos hoy, en Colombia.]

²⁷ ¿Qué tenemos hoy? La misma fórmula del artículo tercero ya citada, pero, acompañada de: Desconocimiento; Irrespeto; Desprotección; Privaciones; Injusticia y falta de autonomía; Múltiples concepciones sobre la vida; Ausencia de educación en el respeto a los derechos y libertades fundamentales; Impunidad y mora judicial; Falta de cobertura de los derechos indispensables para salvaguardar la dignidad humana; Discursos de odio, xenofobia, racismo, exclusión; Un orden social (neoliberal o socialista) que no hace plenamente efectivos los derechos humanos; El ejercicio arbitrario y violento de los derechos, para imponer las propias razones; que nos priva de la posibilidad de disfrutar el derecho a la vida con dignidad, sin temores ni miseria.

Anexo O. Educación, Derechos Humanos y Cultura de Paz en el Legado de la Comisión de la Verdad en Colombia (CEV)

En el marco del Acuerdo suscrito entre el Gobierno de Colombia y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia - Ejército del Pueblo (FARC -EP) se creó la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición (CEV), con carácter temporal y extrajudicial.²⁸

El 28 de junio de 2022 la CEV presentó su Informe Final en 896 páginas. En dicho informe las palabras relacionadas con el objeto de la presente investigación se dejan ver así: la palabra educación aparece 65 veces; el sintagma nominal los derechos humanos 166 veces; el sintagma educación en derechos humanos 4 veces; la palabra cultura 125 veces; el sintagma educación superior 1 vez; la palabra garantía 35 veces; la palabra solidaridad 19 veces; la palabra empatía 12 veces; la palabra compasión 2 veces. Si comparamos estas cifras con las 348 veces que aparece la palabra violación/violaciones resulta claro para el autor de este trabajo académico que el informe final de la CEV se ocupa en mayor medida de las violaciones e infracciones a los DD. HH. (la verdad) y con menos intensidad en los elementos que coadyuvarían a la superación de las violencias (la educación, la solidaridad, la compasión, la responsabilidad de las IES como actores de DD. HH., la enseñanza científica de los DD. HH.) temas que emergen con timidez o no aparecen, a pesar de estar comprobada, a partir de su ausencia o de su presencia, la forma en que inciden en la construcción de la convivencia pacífica.

Las recomendaciones de la CEV en lo que concierne directamente a este trabajo académico, parten de exigir un compromiso de todos (diversidad y multiculturalidad) y son: a) “Vivir en paz y no repetir las violaciones de los derechos humanos”; b) Generar una transformación cultural. c) Desarmar las manos, los cuerpos, el lenguaje, la mente y el corazón”; d) “Consolidar una nueva ética (...) y [nuevas] formas de vivir en sociedad”; e) Divulgar y apropiar “otras narrativas, valores y elementos simbólicos” f) Fundamentar “una cultura para vivir en paz”; g) Reconocer “la igualdad de dignidades”; h) Respetar “la diversidad, la pluralidad y la diferencia cultural, étnica, de género, política e ideológica; i) Rechazar la violencia; j) Promover el cuidado de la vida y del respeto de los derechos humanos;

²⁸ Ver: El acto Legislativo 01 de 2017 y el Decreto 588 de 2017

k) Comprender “lo ocurrido en el conflicto”, (...) “los impactos causados y los afrontamientos y resistencias de las comunidades”; l) Incrementar “la capacidad de diálogo y deliberación argumentada”; ll) Recuperar “la confianza, la promoción de la convivencia y el fortalecimiento de la democracia”. (CEV, Informe final, 2022, pp. 882–884)

Siguiendo a la CEV, 2022, en su Informe Final, en particular las recomendaciones enfocadas en el sistema educativo, desde la perspectiva de la presente investigación, cabe destacar: a) El reconocimiento que hace la CEV del papel de la educación en “la configuración de sociedades pacíficas y democráticas”; b) Medidas como la Cátedra de Paz, el Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos y disposiciones actualizadas sobre la enseñanza de la Historia”; c) El énfasis que la CEV sugiere hacer “en elementos de ciudadanía, reconciliación, habilidades socioemocionales, educación en derechos humanos y memoria (...) de manera efectiva, integral y con enfoques diferenciales”. d) La “importancia de que el proceso se fundamente en la participación de las comunidades e instituciones educativas”; e) Que el sistema educativo “implemente una estrategia pertinente y efectiva para la formación de sujetos capaces de vivir en paz con énfasis en elementos de ciudadanía, reconciliación, habilidades socioemocionales y educación en derechos humanos”; f) Incluir las “adaptaciones didácticas”, “la transmedia y los demás componentes” del legado de la CEV “como herramientas para el abordaje de los temas del conflicto armado”; g) “Definir indicadores de evaluación, con enfoque intercultural y de género, que permitan hacer seguimiento periódico sobre la aprehensión y apropiación de una cultura para la paz por parte de las y los estudiantes”; h) “Promover la formación y actualización profesional docente para brindarles las herramientas adecuadas, con perspectiva de acción sin daño, para desarrollar los contenidos y orientaciones relacionados con la transformación propuesta”; i) “Acompañar y consolidar las redes de maestros, maestras, estudiantes, directivos docentes y educadores no formales, así como las pedagogías”. (CEV, Informe final, 2022, pp. 884–885, 888).

Anexo P. Participaciones en congresos

1) Taller de competencias para posgrados online

https://drive.google.com/file/d/1dJlobGR-SaOr72F7j3v4Wj5bKzUdB5cY/view?usp=share_link

2) Congreso Nacional de Filosofía del Derecho y Filosofía Social

https://drive.google.com/file/d/1pyf1haQHp5_jO_sCpbuozZZhZXvlymmM/view?usp=share_link

3) 6° Congreso Internacional en línea de Educación y Nuevos Medios

https://drive.google.com/file/d/1jSqNPrGbFprFccCytC9Vc12F7fL4aqRj/view?usp=share_link

4) Programa de Innovación Educativa y Resultados de Aprendizaje

https://drive.google.com/file/d/1l2ooBA7RxBK_xJrb713yo_-cInghVI8R/view?usp=share_link

5) Curso Nuevas Tecnologías en Educación

https://drive.google.com/file/d/1-cLf9PJfQZbF60BVIhmjKG_K8CEgAGXS/view?usp=share_link

6) Curso Metodologías de Aprendizaje Activo en un Ambiente Virtual de Aprendizaje (AVA)

https://drive.google.com/file/d/1fpGbqeSFkaK9A19iJ-L0H0VNNqr_dWuQ/view?usp=share_link

8) Curso Herramientas para la Construcción de Contenidos Digitales

https://drive.google.com/file/d/1YHrQumoOxc-FHFcsFSq05d5b6_AsTBcP/view?usp=share_link

”Si existe un campo de formación en el pregrado de las instituciones de educación superior cuyo objeto de estudio deba ser determinado con especial precisión, enseñado de manera científica, haciendo uso de taxonomías apropiadas y evaluado de manera auténtica, es aquel que se relaciona con la enseñanza de los derechos humanos. No se trata solo de transmitir conocimiento, sino de formar sujetos capaces de reconocer, defender y garantizar la dignidad humana en todas sus dimensiones. La educación en derechos humanos no es responsabilidad exclusiva del Estado, sino un compromiso compartido por la sociedad, las instituciones y cada individuo que aspira a un mundo más justo y equitativo.”

