

DiverEduTEC 2022

Memorias Congreso Internacional de Educación
y Tecnología en y para la Diversidad

Compiladoras:

Clemencia Zapata Lesmes
Emmanuelle Gutiérrez y Restrepo



Presentación

Las políticas de inclusión educativa en el ámbito internacional plantean que la educación debe ser un derecho de todos los seres humanos, sin importar las condiciones y particularidades de los individuos, velando por una educación y sociedad incluyentes. Todos los países tienen el compromiso político, social y ético de garantizar la inclusión de las personas en todas las actividades que propenden por el desarrollo personal y humano.

Cada día es más urgente la internacionalización de la educación para garantizar un sistema de calidad y el uso creciente del aprendizaje digital, así como la creación de itinerarios de aprendizaje flexibles y coherentes con las necesidades y los objetivos de los educandos para ajustarse a las necesidades de la cuarta revolución industrial.

Por todo ello, un grupo de instituciones educativas de educación superior (IES) miembros de la Red Alter-Nativa vienen trabajando en proyectos cuya impronta es la accesibilidad y la inclusión de todas las poblaciones en la Educación Superior, han visto la necesidad de socializar experiencias, generar e integrar espacios de colaboración para abordar las temáticas de diversidad y de inclusión de personas en el ámbito educativo, desde una perspectiva pedagógica y tecnológica; con la creación del Congreso Internacional de Educación y Tecnología en y para la Diversidad – DiverEduTec–, del que celebramos su segunda edición, esta vez en forma virtual desde la plataforma de congresos de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) de España.

DiverEduTec 2022, es un escenario creado para la difusión, el intercambio de experiencias y la integración de espacios de colaboración entre universidades, instituciones gubernamentales, empresas e instituciones no gubernamentales sobre el desarrollo educativo y tecnológico, que trabajan por la inclusión y el respeto a la diversidad de las personas.

En este contexto, el Congreso abordará las líneas de:

1. Creación de contenidos y adaptaciones educativas accesibles y personalizables,
2. innovación en la creación, uso y apropiación de tecnologías para la educación,
3. didácticas y ambientes de aprendizaje accesibles y con afectividad,
4. apoyo universitario a poblaciones en situación de vulnerabilidad y,
5. gestión y cooperación intra e interinstitucional para una educación en contextos de diversidad.

En cada línea **DiverEduTec 2022** contó con expertos nacionales e internacionales que brindaron conferencias magistrales y participaron en las diferentes actividades académicas de las líneas, como paneles, mesas redondas y talleres. Además, de la presentación de ponencias expuestas durante el Congreso. También se realizaron reuniones y encuentros de contacto para facilitar el intercambio de experiencias y la integración de esfuerzos colaborativos en estas materias.

Contenido

Presentación	2
Línea 1. Línea de Creación de contenidos y adaptaciones educativas accesibles y personalizables.....	6
1.1 Abordando el desafío en la capacitación docente sobre Diseño Universal para el Aprendizaje	7
Claudia Floris & Emmanuelle Gutiérrez y Restrepo.....	7
Universidad Nacional de Mar del Plata - Argentina & Universidad Nacional de Educación a Distancia - España.....	7
1.2 Propuesta de una guía práctica para el desarrollo de sitios web accesibles	16
Pablo Espinosa Granados, Cristian Torres Chaparro, Fernando Martínez Rodríguez	16
Universidad Distrital Francisco José de Caldas	16
1.3 Tipos de Evaluación del conocimiento	24
Jesús Alberto Amado García.....	24
1.4 Casos de uso en el Repositorio de Objetos Acacia (ROAC)	31
Fernando Martínez Rodríguez & Braian Estiven Alvarado Rodríguez.....	31
Línea 2. Línea de innovación en la creación, uso y apropiación de tecnologías para la educación.....	44
2.1 Implementación de un e-portfolio para el proyecto Yachay basado en Mahara	45
José Orozco Núñez, Gerardo Alberto Varela Navarro, Gladstone Oliva Iñiguez & Eduardo González Álvarez	45
2.2 Herramientas TIC para el emprendizaje en la educación infantil	56
Javier Morales Bermúdez, Martha Heredia Peña & Mónica Hernández Cortés	56
Línea 3. Línea de didácticas y ambientes de aprendizaje accesibles y con afectividad	69
3.1 Creación de podcast, estrategia pedagógica intercultural	70
Francy García Gutiérrez, Jenny Obando Chingue & Dilia Cuastumal Gómez.....	70
Objetivo.....	74
3.2 Crear escenarios educativos accesibles y afectivos: Un gran desafío para la Educación Superior	82
María Elena Dávila Díaz & Angie Marlene Garvich Ormeño	82

3.3 Ser maestro desde la afectividad- Decálogo de buenas prácticas desde el aprendizaje de una segunda lengua	95
Molano Caro Gladys, Carmona Sandoval Alejandro, Cortés Díaz Bibiana & Millán Pozo Rafael	95
3.4 Tejido curricular de la educación infantil desde las representaciones sociales de los niños y las niñas en pandemia covid-19.	107
Yolanda Rodríguez Bernal, Pilar Tatiana Gómez Bohórquez, Sandra Morales Mantilla & Carmen Pedraza Ramírez	107
3.5 requerimientos didácticos para formar profesores en experiencias estéticas en lenguaje y en artes.....	117
Dora Inés Calderón, Mirian Glidis Borja Orozco & María de Jesús Blanco Vega	117
3.6 la tertulia como estrategia pedagógica que aporta a la convivencia escolar en los estudiantes del grado sexto.....	128
Suárez Paz Kelita, Quiñones Reyes Elena, Atehortua Saumeth Jaime José & Gordillo Bogotá Heidy Esperanza.....	128
3.7 juegos cooperativos en educación física, una estrategia pedagógica para mejorar la convivencia escolar en el aula.....	137
Navia López Diego Ernesto, Parra Ramírez Claudia Marcela & Gordillo Bogotá Heidy Esperanza	137
3.8 El diseño de los espacios pensados desde la diversidad humana. Tengo derecho a ser autónomo e independiente	145
Josefina Ocampo	145
3.9 Multiplicidad de Perspectivas desde los Escenarios de las Prácticas Pedagógicas de la Enseñanza del EFL como Detonante Social y Divergente hacia Estrategias Innovadoras.	149
Jisela Paternina, Marisela Restrepo, Ligia Martínez & Andrea Figueroa	149
Línea 4. Línea de apoyo universitario a poblaciones en situación de vulnerabilidad	155
4.1 centro de apoyo y consultoría para la educación inclusiva (cacei).....	156
Proyecciones de formación y acompañamiento para la comunidad educativa de la corporación universitaria iberoamericana en diferentes regiones de Colombia.....	156
Angélica Fresneda Patiño & Mauren Villalba Rodríguez.....	156
4.2 Todos a babor por los piratas de Ramírez. Experiencias de niños y niñas recicladores de la Localidad de Santafé	169
Luz Dayana Rivera Coronado, Ronald Javier Salamanca Ramos.....	169
4.3 Componentes pedagógicos y tecnológicos para implementar credenciales digitales alineados a las competencias laborales	191
Miguel Córdova Solís.....	191

4.4 Framework de gestión del conocimiento para el desarrollo de competencias digitales de profesores de IES.....	195
Juan Carlos Guevara Bolaños & Gloria Andrea Cavanzo Nisso	195
4.5 Universidad incluyente: revisión documental de los avances institucionales en la universidad pedagógica nacional.....	203
Dora Manjarrez Carrizalez, Gabriela Alfonso Novoa, Maximiliano Prada Dussan & Paula Martínez Chacón	203
4.6 El Modelo para Producción de Contenidos Digitales Educativos en Educación Infantil	221
Zapata Lesmes Clemencia, Pereira Lentino Yolanda Rodríguez Cabarcas Yina & Murillo Cabarcas Uberlando	221
Línea 5. Línea de gestión y cooperación intra e interinstitucional para una educación en contextos de diversidad.....	232
5.1 Caracterización de la estructura organizacional del Proyecto Yachay.....	233
José Olivera Meza, Jesús Ulloa Ninahuamán, Jaime Suasnabar Terrel, Rubén Vargas Condori, Yovana Malberto Bueno & Oscar Cencia Crispin	233
5.2 Sentido de la investigación dentro del proceso de transferencia del modelo CADEP-ACACIA a la universidad Pedagógica Nacional.....	242
Alfonso Gabriela, Daza Berny, Rodríguez Nahir y Rincón Diego,	242

Línea 1. Línea de Creación de contenidos y adaptaciones educativas accesibles y personalizables.

Coordinadores:

Fernando Martínez Rodríguez y Gabriela Alfonso
Universidad Distrital Francisco José de Caldas y Universidad Pedagógica Nacional

Descripción:

La pandemia ha demostrado la acuciante necesidad de fortalecer las competencias de los docentes en cuanto a la creación de contenidos educativos digitales que resulten accesibles para la percepción, comprensión y operatividad por parte de todas las personas, incluidas las personas mayores y con discapacidad. Esta línea se centra en la presentación de innovación docente y de creación de contenidos accesibles para todos, así como de adaptaciones cuando son requeridas, facilitando de esta manera contenidos educativos para una experiencia educativa realmente personalizable. Esta línea incluye cuestiones tales como: Creadores de contenido y proceso de formación, metodologías, normas internacionales existentes, herramientas para la creación de contenido accesible, estudios de casos, repositorios de contenidos accesibles y metodologías y herramientas para la evaluación de los contenidos accesibles.

Temas:

- A. Formación para creación y reutilización de contenidos y adaptaciones accesibles y personalizables
- B. Metodologías y herramientas para la creación
- C. Estudios de caso y repositorios de contenidos accesibles
- D. Metodologías y herramientas para la evaluación de contenidos

1.1 Abordando el desafío en la capacitación docente sobre Diseño Universal para el Aprendizaje

Claudia Floris & Emmanuelle Gutiérrez y Restrepo

Universidad Nacional de Mar del Plata - Argentina & Universidad Nacional de Educación a Distancia - España

Línea 1A: Formación para creación y reutilización de contenidos y adaptaciones accesibles y personalizables.

Tipo de comunicación: Ponencia¹

Resumen

El objetivo de este trabajo es plantear la necesidad y la complejidad de diseñar capacitaciones de actualización docente en el marco de un proyecto internacional en que se propone un sistema inteligente que facilite la puesta en práctica de los requisitos educativos del Siglo XXI de flexibilización, personalización, credencialización, e inclusión; en sinergia con el entramado empresarial (YachaY, 2020). El artículo presenta, tras la introducción, los escenarios definidos para el proyecto directamente relacionados con las necesarias actualizaciones académicas y docentes en las universidades, el diseño del programa de formación docente, las implicaciones para el Sistema YachaY y, finalmente la discusión y conclusiones.

Palabras clave. Capacitación docente; aprendizaje por competencias; personalización de aprendizaje; flexibilización del aprendizaje; diseño universal.

Abstract

The objective of this work is to raise the need and complexity of designing teacher updating training within the framework of an international project that proposes an intelligent system that facilitates the implementation of the educational requirements of the XXI Century of flexibility, personalization, credentialing, and inclusion in synergy with the business network (YachaY, 2020). The article presents, after the introduction, the scenarios defined for the project directly related to the necessary academic and teaching updates in universities, the design of the teacher training program, the implications for the YachaY System and, finally, the discussion and conclusions.

¹ cfloris@mdp.edu.ar egutierrez@dia.uned.es

Key words. Teacher training; learning by competencies; learning personalization; flexibility of learning; universal design.

Introducción

A fin de lograr que la educación superior en América Latina y el Caribe pueda ser realmente inclusiva, flexible y personalizable; es necesario llevar a cabo acciones de actualización docente, capacitar a los profesores en cuanto a la creación de contenidos educativos accesibles y que cumplan con los criterios más actuales de enseñanza. Ello es imprescindible también para el funcionamiento del Sistema YachaY, resultado del proyecto del mismo nombre.

Las acciones formativas son las tareas esenciales del paquete de trabajo 3 del proyecto, denominado “Personaliza”, que tiene relativa autonomía puesto que, por un lado, supone la finalidad de formar el plantel docente de las instituciones socias; y, por otro lado, esa formación se articula con las necesidades del sistema YachaY y responde a sus objetivos.

Escenarios YachaY

Como metodología de trabajo y, también, modo de facilitar la comprensión tanto a los equipos internos del proyecto como a las autoridades académicas de las universidades socias que contarán con un piloto, se crearon diez escenarios que ejemplifican el funcionamiento y uso que darán al Sistema YachaY, resultado del proyecto, los distintos tipos de actores en el mismo.

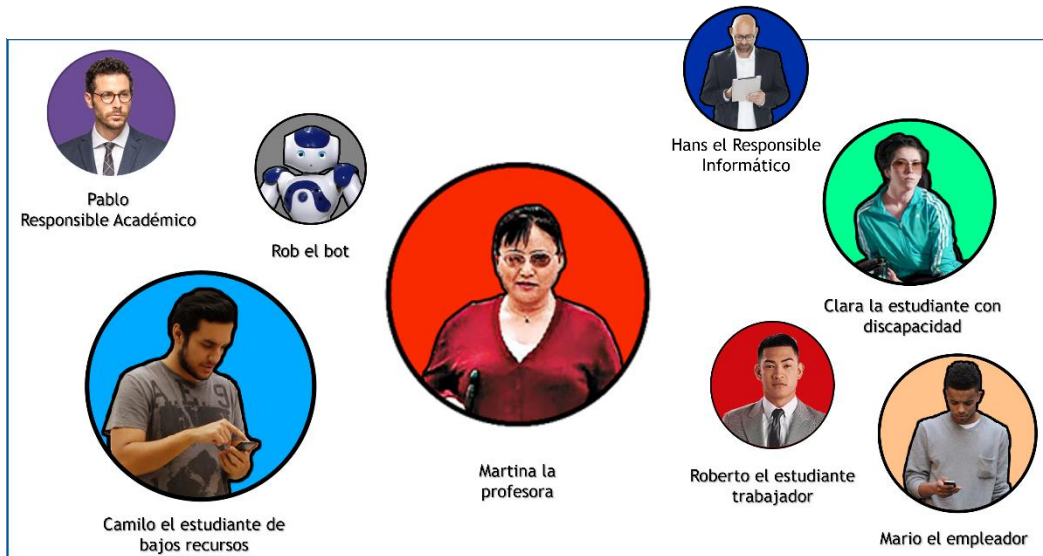
Son actores de estos escenarios:

- Estudiantes
- Docentes
- Responsables académicos
- Responsables informáticos
- Empleadores

A fin de darles cara, a fin de facilitar la familiarización con los distintos actores y de poder tener en cuenta, a la hora del desarrollo, diversos requisitos de usuarios; se utilizaron las “personas” definidas por la Fundación Sidar (Fundación Sidar, 2004) para la enseñanza de la accesibilidad digital. Así, los actores del Sistema YachaY representados por personas quedaron como sigue:

- Estudiantes: Camilo, Clara y Roberto
- Docentes: Martina
- Responsables académicos: Pablo
- Responsables informáticos: Hans
- Empleadores: Mario

Ilustración 1 Actores del Sistema YachaY



Con dichos actores se diseñaron los escenarios, de los cuales, los más directamente relacionados con la docencia y los objetivos del proyecto en cuanto a flexibilización, personalización e inclusión educativa (ONU, 2016) son los escenarios 1 y 2.

Escenario 1 Pablo facilita la actualización docente

En este escenario, Martina, una profesora, se da cuenta de que le falta conocimiento sobre personalización de contenidos para cubrir las necesidades y preferencias de sus alumnos, incluidos los criterios de accesibilidad (W3C-WAI, 2018). Por ello solicita a través del Sistema YachaY actualización docente al respecto y, tras recibir la solicitud Pablo, el responsable académico de la universidad encarga la creación de cursos al respecto dirigidos a todo el personal docente de la universidad. Ese encargo puede ir tanto a un equipo interno como a una empresa externa a la universidad, pero, en cualquier caso, los creadores habrán de crear los metadatos respectivos del curso que habrán de subirse a la base de datos semántica del Sistema YachaY. Una vez que Martina finaliza el curso se genera la credencial electrónica respectiva, cuyos datos van a dicha base de datos y la misma es automáticamente asignada a su portafolios electrónico, que es uno de los componentes del Sistema YachaY.

Ilustración 2 Escenario 1

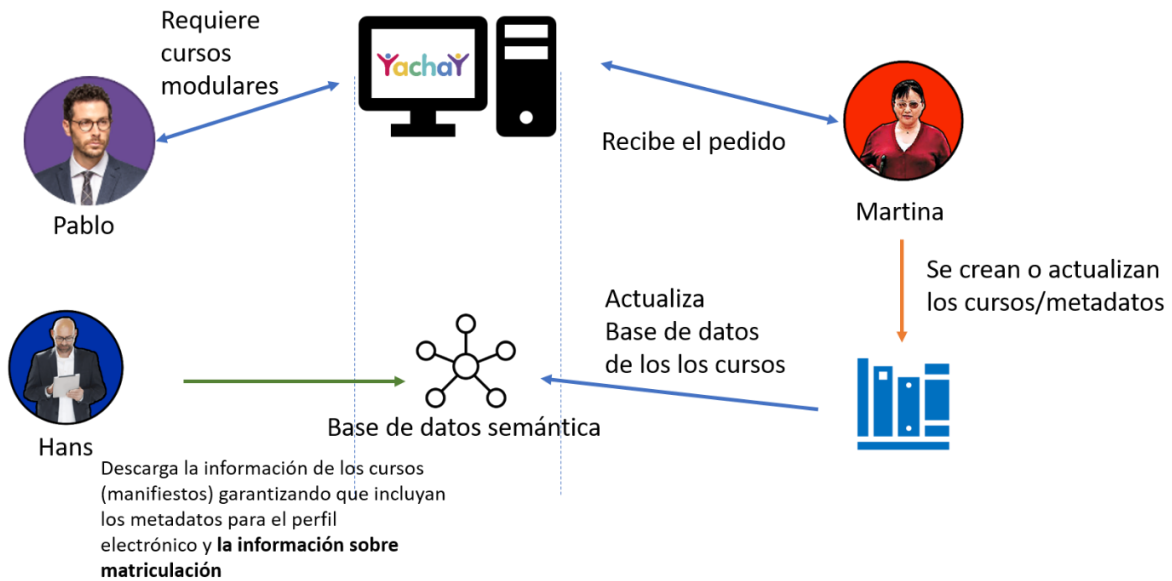


Escenario 2. Martina crea cursos personalizables

Para garantizar la flexibilidad educativa, es necesaria la modularización de los cursos, de tal manera que las materias o asignaturas estén compuestas por módulos a su vez compuestos por unidades que pueden ser obligatorias u optativas. Así, los alumnos pueden elegir aquello que realmente se adecúa a sus aspiraciones y deseos de futuro. Dicha elección puede estar asistida por el sistema de recomendación de rutas de aprendizaje del Sistema YachaY a través de la comunicación con Rob el bot.

En este escenario, Pablo, el responsable académico de la universidad, solicita al profesorado la modularización de los cursos, de manera que Martina, la profesora, crea o actualiza su curso, generando los metadatos que habrán de ir a la base de datos semántica del sistema. Por su parte, Hans, el responsable informático, o la persona designada por la universidad, habrá de asegurarse de que los metadatos contengan la información necesaria para el funcionamiento del e-perfil, el componente del sistema que facilita a los usuarios definir reglas sobre cómo desean que se le presenten los contenidos educativos, y sobre matriculación, sobre la cual también informa Rob el bot a quienes deseen inscribirse o a quienes les haya sugerido tomar ese curso como parte de su ruta de aprendizaje.

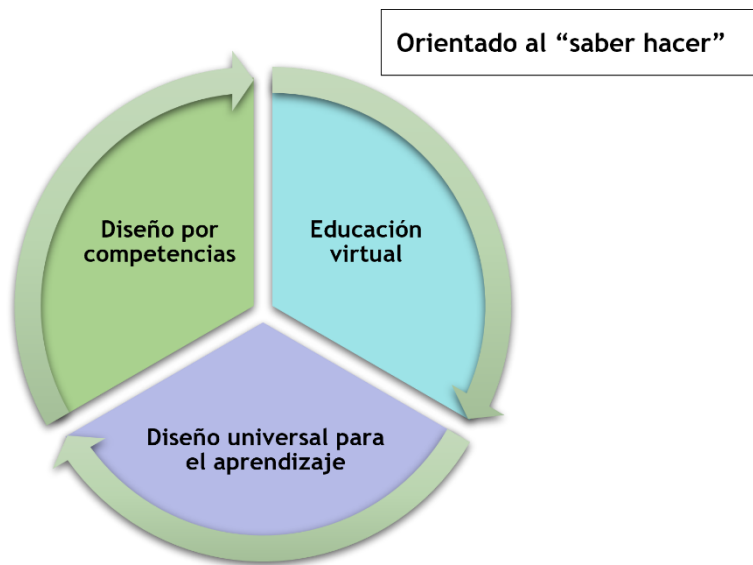
Ilustración 3 Escenario 2



Diseño de un programa de formación

Este diseño es resultado del análisis de una primera propuesta de formación de formadores (aproximadamente 50 docentes de las seis instituciones socias de América Hispana) en el que se abordaron temas amplios y sin intervención tutorial. A partir de las problemáticas detectadas se elaboró una nueva propuesta formativa que se llevará a cabo en los próximos meses. Aquí se presentan fundamentalmente, los ejes temáticos y la articulación entre ellos.

En el marco del proyecto YachaY, la flexibilidad y personalización son fundamentales para atender la diversidad de condiciones y necesidades educativas en entornos de enseñanza y de aprendizaje virtuales. Por ello, es indispensable formar a los docentes en la creación y organización de la metodología de enseñanza de sus materias (contenidos y actividades) de forma accesible (Gutiérrez y Restrepo, 2013), a los efectos de que los estudiantes creen rutas de aprendizaje diferentes según los dispositivos tecnológicos que posean, las características psicológicas, sociales y culturales de cada uno y las características de su formación profesional. Todas estas pautas deben estar orientadas a las funciones docentes: creación y mediación de contenidos, evaluación y tutorías. Esto evidencia, que las acciones formativas deben articular tres ejes temáticos esenciales: 1) conocimientos básicos de la educación virtual y de qué y cómo aplicar recursos de los LMS para ella; 2) el diseño por competencias; 3) el diseño universal para el aprendizaje incluyendo pautas para la accesibilidad. Asimismo, es imprescindible que esta formación tenga un mayor peso en la creación de propuestas orientadas al “saber hacer”.



De los tres ejes temáticos mencionados, en el que menor formación tienen los docentes de las instituciones socias es el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) (CAST, 2017). Este posibilita una estrategia de diseño proactiva atendiendo a la diversidad como norma. Es decir, atiende la variabilidad del alumno como norma y no como excepción. El estudiante tiene que disponer de diversidad de materiales y recursos de aprendizaje entre los cuales seleccionar. He aquí un gran desafío para los docentes que habitualmente planifican sus asignaturas por contenidos, de manera lineal y con una única serie de actividades de aprendizaje para todos. DUA y diseño por competencias están íntimamente relacionados. En la tabla 1 se puede observar la diferencia de diseño (Chan, Delgado, & Michel, 2009).

Tabla 1 Diferencias en el diseño tradicional y el diseño por competencias, según Chan et al.

Evaluación orientada a conocimientos	Evaluación orientada a desempeño de tareas
Tratamiento como estudiante	Tratamiento como profesional
Equipos escolares	Equipos multidisciplinares o juegos de rol
Temas	Tareas / Procesos
Conocimientos temáticos	Conocimientos herramienta
Habilidades académicas	Habilidades profesionales
Fragmentación de la competencia	Integración de la competencia
Ejercicios escolares	Prácticas en ámbitos reales o con simuladores

Por todo lo antes expuesto, la formación de docentes en el marco de YachaY, se centra en el cómo producir recursos personalizables proporcionando - según los fundamentos neurocientíficos del DUA- objetivos, materiales y evaluaciones, flexibles que activen diferentes redes neuronales: el qué, el cómo y el porqué del aprendizaje.

El diseño de la formación, entonces, propone que el docente a través de tres módulos:

- Resignifique el contenido disciplinar en términos de competencias. Se hace referencia aquí a la competencia integrada la cual supone la consideración de dos componentes básicos: las tareas, y los valores, actitudes, conocimientos y habilidades que se requieren integrar para el desempeño de las tareas. Aquí se refleja un aspecto del “saber hacer”, antes mencionado.
- Elabore estrategias diversas para que el estudiante encuentre un desafío o motivación para lo que tiene que aprender (redes afectivas), reconozca el qué (redes de reconocimiento) y el cómo (redes estratégicas) debe llevar adelante su aprendizaje de competencias, en procesos educativos en entornos virtuales. Lo que conlleva conocer las potencialidades y limitaciones del entorno virtual (LMS) que se utilice.
- Diseñe variedad de actividades y produzca recursos textuales, gráficos, audibles, audiovisuales e interactivos accesibles dentro de las anteriores estrategias para lograr un aprendizaje por competencias en un entorno educativo virtual. Para ello se le brindan las herramientas digitales que posibiliten los productos accesibles.

La propuesta de formación en sí misma posee un diseño flexible y personalizable en la creación de contenidos por competencias y accesibles. El docente puede realizar los módulos en un orden secuencial u en otro orden. Puede seleccionar diferentes recursos para su aprendizaje a la vez que produce sus propios recursos, estrategias y propuesta educativa flexible y personalizable

Implicaciones para el sistema YachaY

Dicha formación es esencial para que el Sistema YachaY funcione adecuadamente y pueda lograrse el objetivo de una educación verdaderamente flexible, personalizable e inclusiva. Si los docentes no son capaces de crear contenidos que apliquen los principios del diseño universal para el aprendizaje, los mismos no podrán ofrecerse de forma personalizada a los discentes, por lo que el e-perfil o perfil electrónico no servirá de nada a sus usuarios ya que las reglas que definan no podrán aplicarse y, por tanto, podrán generarse exclusiones o, en todo caso, no habrá una verdadera educación inclusiva. Si no hay modularización no puede haber flexibilidad, imprescindible para el funcionamiento del sistema de recomendación de rutas de aprendizaje y para la generación de microcredenciales.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Si bien, aún no se ha implementado la nueva propuesta de formación se pueden observar varias posibles dificultades. Una de ellas es el sistema de gestión del aprendizaje (LMS, por sus siglas en inglés) que se utiliza en la mayoría de las universidades hispanoamericanas, que es Moodle. Éste aún no posibilita la implementación de cursos personalizables en donde el estudiante pueda elegir módulos o materias, más que recursos para su aprendizaje. El modelo de aula virtual reproduce una estructura poco flexible. Otra dificultad quizás sea

el desconocimiento de ciertas aplicaciones que posibiliten la accesibilidad y ello conlleve mayor cantidad de tiempo para el aprendizaje del uso y aplicación por parte de los docentes. Y, por último, este tipo de formación supone varios aprendizajes simultáneos en un período relativamente corto (dos o tres meses) lo cual puede ser también un inconveniente.

Como se explicita en la Memoria del proyecto, éste apoya la internacionalización de la educación y el uso creciente del aprendizaje digital, y la creación de itinerarios de aprendizaje flexibles y coherentes con las necesidades y los objetivos de los educandos. Pero ello conlleva enfrentar estereotipos y preconcepciones para lograr una articulación e integración real.

En el marco del proyecto YachaY, se asume un gran desafío por diferentes razones. La diversidad de las culturas institucionales además de las diferencias socioculturales entre países, resultan un reto para realizar acciones formativas que sean equivalentes entre instituciones de diferentes países. Es necesario acordar la definición de competencias, desde qué perspectiva se las aborda, cuáles son relevantes para la interacción de las instituciones de educación superior y el sector empresarial en cada país y región, establecer acuerdos terminológicos y analizar las estructuras de gestión de las instituciones universitarias. Por lo cual diseñar acciones formativas es una tarea compleja pero no imposible porque precisamente en este intercambio, discusiones y acuerdos se comienza a modificar la educación universitaria.

Agradecimientos

Las autoras agradecen al programa Erasmus+ de la Unión Europea por la financiación parcial del proyecto YachaY (619410-EPP-1-2020-1-PE-EPPKA2-CBHE-JP).

Referencias

- CAST. (28 de 11 de 2017). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*. Recuperado el 18 de September de 2022, de The UDL Guidelines: UDL: <https://udlguidelines.cast.org/>
- Chan, M., Delgado, L., & Michel, E. (2009). *Guía para el diseño curricular por competencias*. Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara.
- Fundación Sidar. (1 de 2 de 2004). *Fundación Sidar*. Obtenido de Fundación Sidar: <https://sifar.org>
- Gutiérrez y Restrepo, E. (2013). Lo que desconocemos que conocemos sobre accesibilidad y usabilidad. En J. Spool, S. Krug, J. Nielsen, D. Norman, J. Löwgren, L. E. Dyson, . . . M. Salgado, V. Malumian, & L. Paz (Edits.), *Pioneros y hacedores. Fundamentos de casos de diseño de interacción con estándares de accesibilidad y usabilidad*. (pág. 294). Ediciones Godot.
- ONU. (14 de 09 de 2016). *Derecho a la Educación Inclusiva (Art. 24 Comentario ONU, 2016 - DerechoalaEducacionInclusivaArt24.pdf*. Recuperado el 15 de 10 de 2017, de Servicio de

Información sobre Discapacidad:

<http://sid.usal.es/idocs/F1/ACT56067/DerechoalaEducacionInclusivaArt24.pdf>

W3C-WAI. (2018, 06 05). *Web Content Accessibility Guidelines 2.1*. Retrieved 06 15, 2022, from <https://www.w3.org/TR/WCAG21/>

YachaY. (15 de 11 de 2020). *Proyecto YachaY*. Obtenido de Proyecto YachaY: <https://yachay.digital/proyecto/>

1.2 Propuesta de una guía práctica para el desarrollo de sitios web accesibles

Pablo Espinosa Granados, Cristian Torres Chaparro, Fernando Martínez Rodríguez
Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Línea 1A: Línea de Creación de contenidos y adaptaciones educativas accesibles y personalizables².

Tipo de comunicación: Ponencia

Resumen

En el siguiente artículo se desarrolla la propuesta de una guía de accesibilidad detallada en la cual a través del desarrollo de un sitio web se pueda mostrar cómo se pueden aplicar las diferentes pautas de accesibilidad dadas por la WCAG y así fomentar el acceso universal a los contenidos web teniendo en cuenta las diferentes discapacidades que hay y especialmente las que generan una mayor dificultad para acceder a los contenidos web. Lo anterior realizándolo a través de una metodología de investigación basada en diseño ya que permite acortar la brecha entre las investigaciones teóricas y las aplicaciones prácticas, obteniendo como resultado un sitio web de noticias en donde se aplicó accesibilidad a diferentes tipos de contenidos, logrando así demostrar formas de aplicar accesibilidad, las posibilidades de mejorar las pautas y guías y la existencia de herramientas para evaluar la accesibilidad de los sitios web.

Palabras clave. Accesibilidad para los discapacitados; deficiencia visual; deficiente auditivo; deficiencia mental; software; programa informático didáctico.

Abstract

The following article develops the proposal of a detailed accessibility guide in which through the development of a website can be shown how to apply the different accessibility guidelines given by the WCAG and thus promote universal access to web content considering the different disabilities that exist and especially those that generate greater difficulty in accessing web content. This was done through a research methodology based on design as it allows bridging the gap between theoretical research and practical applications, resulting in a news website where accessibility was applied to different types of content, thus demonstrating ways to apply accessibility, the possibilities of improving the guidelines and guides and the existence of tools to evaluate the accessibility of websites.

² peespinosag@correo.udistrital.edu.co cratorresc@correo.udistrital.edu.co
fmartinezr@udistrital.edu.co

Key words. Accessibility for the disabled, Visual impairment, Hearing impaired, Mental impairment, Software, Educational software.

Introducción

Con el crecimiento y expansión del internet bastante de la información que se encontraba de manera física ha pasado a encontrarse de forma digital, además han surgido una gran cantidad de tipos de contenido debido a la inmensidad de posibilidades que ofrece el internet, desde contenido informativo, educativo hasta todo tipo de entretenimiento. Es debido a esto que ha surgido una nueva necesidad de que los creadores, desarrolladores y diseñadores de estos contenidos no solo piensen en la población en general sino también en las poblaciones que presentan una discapacidad que dificulta o en algunos casos imposibilita el acceso a la información a través de métodos comunes, teniendo en cuenta que en Colombia hay 3,974,522 personas con discapacidad, donde el 27% y el 19.9% son mujeres y hombres, respectivamente con discapacidad visual (UNFPA, ONU Mujeres, Unicef, 2022).

Objetivo general

Desarrollar una guía práctica sobre la aplicación de las pautas y estándares de accesibilidad dadas por la WCAG para el desarrollo de aplicativos webs, fomentando el acceso universal a los contenidos digitales

Marco teórico

Para diseñar una guía donde se puedan dar pautas de diseño web accesible con el fin de que los contenidos puedan ser consumidos por personas con alguna discapacidad es necesario como primera medida definir qué es una discapacidad.

Las personas con discapacidad son aquellas que tienen deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, en interacción con diversas barreras, pueden obstaculizar su participación plena y efectiva en la sociedad en igualdad de condiciones con los demás. (OPS)

Ahora teniendo en cuenta la definición de discapacidad es necesario conocer y entender las discapacidades que tienen una mayor repercusión al momento de que una persona aborde algún contenido de un sitio web. Las discapacidades visuales y cognitivas son las que generan una mayor dificultad de acceso a los contenidos para los usuarios de un sitio web, esto debido a la forma en que los contenidos suelen presentarse, es decir el uso de imágenes, textos simples y videos.

Para el desarrollo de sitios web accesibles se deben tener en cuenta ciertas normas o pautas y estas son las “Web Content Accessibility Guidelines” o WCAG es un estándar internacional y actualmente están en su versión 2.2 en su documentación explican cómo hacer contenido web más accesible para las personas que presentan una discapacidad (W3C, 2022).

Para hacer una breve introducción a las pautas la guía de la WCAG proporciona cuatro principios que son los siguientes: perceptible, operable, comprensible, robusto.

Fase 1: investigación preliminar

Metodología

El desarrollo de esta fase comienza destacando la necesidad de proponer una guía práctica y detallada de las formas de aplicar accesibilidad a sitios web, esto debido a que actualmente la mayoría de la información se encuentra en forma de contenidos web, y es imprescindible generar cultura de inclusión para que cualquier persona que desee acceder a algún contenido pueda hacerlo de la mejor forma posible, aunque presente algún tipo de discapacidad. Para establecer una fundamentación se realizó una búsqueda de proyectos relacionados en cuanto a la generación de conocimiento, guías y metodologías para evaluar y aplicar la accesibilidad web.

Fase 2: desarrollo y pilotaje

En esta fase se realizó la elaboración del prototipo con base en las normas y guías consultadas y se propuso un sitio web especializado en brindar noticias tecnológicas, esto debido a que se pueden poner a prueba una gran parte de los conceptos de accesibilidad, teniendo en cuenta que se quiere enfatizar en volver accesible los diferentes tipos de contenidos web, específicamente textos, imágenes y videos.

Para el desarrollo del sitio web se partió de una plantilla para acelerar los tiempos de la aplicación de accesibilidad y centrarse específicamente en este apartado. Para demostrar la accesibilidad en el sitio web se presentó la información de diversas formas como lo fue a través de texto simple, imágenes y dos videos, uno que presenta subtítulo y otro que tiene audio descriptivo, todo lo anterior se realizó usando HTML, CSS y JavaScript, en donde este último lenguaje de programación fue necesario para añadir el audio descriptivo y el subtítulo a los videos correspondientes.

Fase 3: evaluación final

En esta fase el principal objetivo es valorar el producto final y encontrar recomendaciones para buscar la constante mejora de la investigación para futuros diseños. Por consiguiente, esto se evaluará en el apartado de resultados donde se presentarán todos componentes desarrollados y la evaluación de la accesibilidad, así como las posibles mejoras que se le puedan hacer tanto a la guía como al sitio web.

Resultados

Por medio de la extensión WAVE Evaluation Tool de Chrome Web Store, la extensión permite evaluar la accesibilidad de un sitio web haciendo uso del navegador web, proporciona información visual por medio de iconos para denotar los indicadores de accesibilidad, WAVE facilita la evaluación de la página web y sobre los problemas de accesibilidad que están presentes en la página web.

A continuación, se muestra una imagen general del sitio web, ver figura 1, haciendo uso de la extensión WAVE, primeramente, se desactiva la hoja de estilos extensión css de la página web, ver figura 2, en donde se puede observar la maquetación del sitio web, es decir, se resalta con los iconos los “navbar” (contenedores), los títulos de cada sección, hace visible la descripción de las imágenes, y demás estructuras que hacen parte de la página web.

Figura 1

Página web accesible

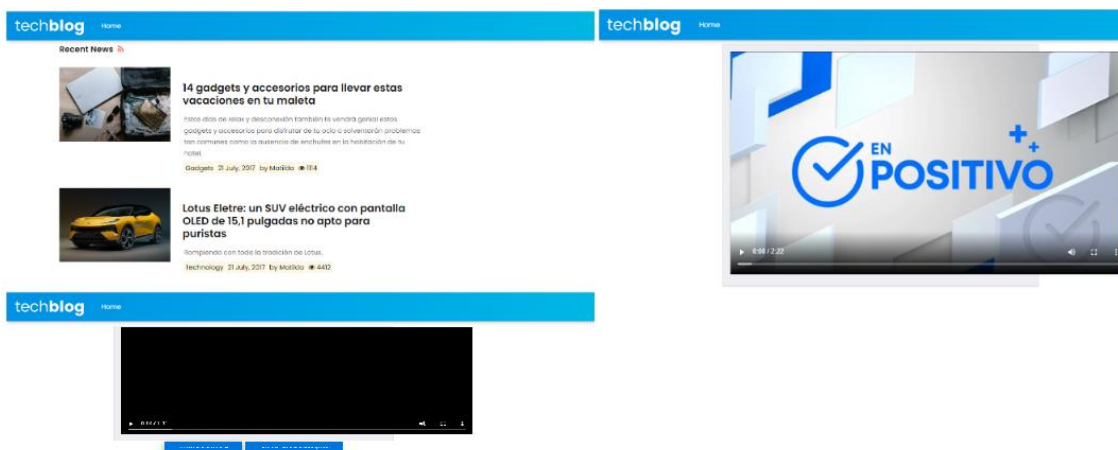
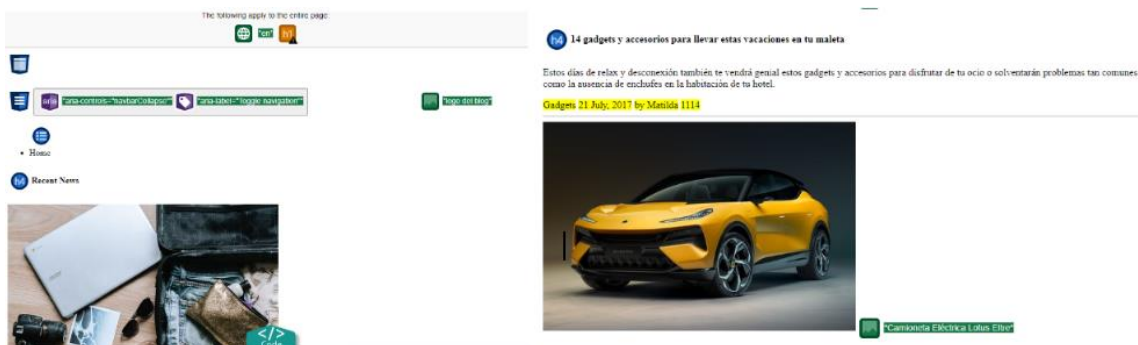


Figura 2

Página web accesible sin la hoja de estilos

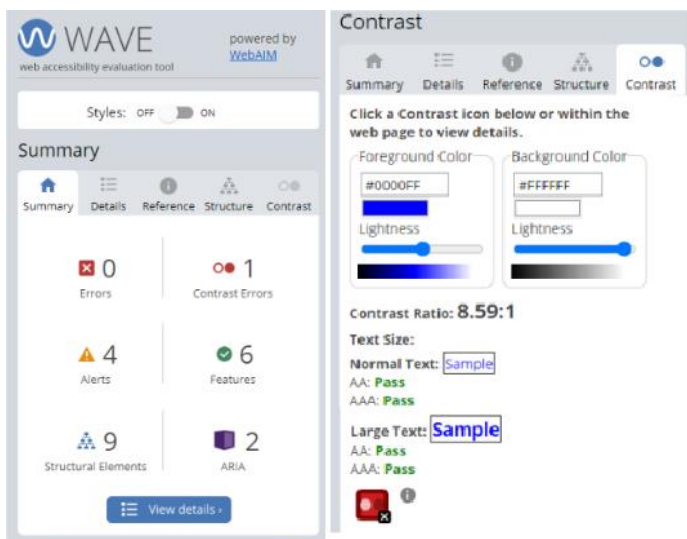


A partir de los resultados arrojados por WAVE importante en una evaluación de accesibilidad siendo la información presentada en seis categorías, las cuales son: errores, errores de contraste, alertas, funciones, elementos estructurales y ARIA, ver figura 3. Para la primera categoría la cual hace referencia a problemas que afectan a ciertos usuarios de acuerdo con los estándares WCAG, del resultado obtenido se observa que la página presenta un total de cero errores de este tipo. De la segunda categoría, los errores de

contraste o errores potenciales (Contrast Errors) aluden al contraste de colores seleccionados del aplicativo, al desplegar los detalles del contraste, ver figura 3, se aprecia que el contraste de los elementos de la página web cumple con los estándares de WCAG, los colores del aplicativo son de blanco, negro y tonalidades de azul. La relación del contraste es de 8,59:1, logrando alcanzar el nivel más alto de medida AAA, este factor es importante ya que algunas personas con baja visión al interactuar con el aplicativo web al poseer un alto contraste podrán diferenciar áreas brillantes y oscuras siendo fácil para el usuario el distinguir contornos, bordes y detalles de figuras, y como el texto posee una luminiscencia diferente al fondo del aplicativo la lectura del texto es agradable para el usuario. Así mismo, la elección del color de la letra y los tamaños de esta alcanzan el nivel de AAA.

Figura 3

Página web accesible sin la hoja de estilos y Contraste de colores de la página web arrojados por la extensión WAVE



Conclusiones

El sitio web realizado efectivamente cumple con las pautas de accesibilidad AA, aplicado a texto, imagen o un video, aun así, se puede mejorar la accesibilidad del sitio teniendo en cuenta todas las pautas de la WCAG. Existe una gran variedad de herramientas que permiten evaluar la accesibilidad, la divulgación de estas herramientas es muy importante para que los desarrolladores de sitios web puedan comprobar que las personas con alguna discapacidad puedan navegar con la menor dificultad posible.

Para permitir que los contenidos audiovisuales sean accesibles es responsabilidad de los desarrolladores crear contenidos pregrabados para que estos puedan contar con audio y texto descriptivo, según las necesidades del usuario.

Instruir a los programadores web en pautas y normas de accesibilidad es fundamental para permitir que los contenidos sean accesibles para cualquier tipo de usuario sin importar sus condiciones.

Referencias

ONCE. (2022). Características de la discapacidad visual y ceguera - Web ONCE. Once.es. Retrieved 23 September 2022, from <https://www.once.es/dejanos-ayudarte/la-discapacidad-visual#:~:text=La%20discapacidad%20visual%20es%20la,visual%20o%20la%20agudeza%20visua>.

OPS. (2022). Discapacidad - OPS/OMS | Organización Panamericana de la Salud. Paho.org. Retrieved 23 September 2022, from <https://www.paho.org/es/temas/discapacidad>.

Romero-Ariza, M. (2014). Uniendo investigación, política y práctica educativas: DBR, desafíos y oportunidades. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 7(14), 159-176

UNFPA, ONU Mujeres, Unicef. (2022). Análisis de la situación de las personas con discapacidad en Colombia 2021 (p. 6). Entidad de las Naciones Unidas para la Igualdad de Género y el Empoderamiento de las Mujeres. Retrieved from <https://colombia.unwomen.org/sites/default/files/2022-05/Discapacidad.pdf>

(W3C). (2022). WCAG 2 Overview. Web Accessibility Initiative (WAI). Retrieved 18 September 2022, from <https://www.w3.org/WAI/standards-guidelines/wcag/>.

Anexos

Metodología

Para el desarrollo de esta guía se ha optado por el uso de una metodología que está en auge cuando se tratan temas de enseñanza, llamada investigación basada en diseño conocida anglosajonamente como “Educational Design Research o Design Based Research” o en sus siglas DBR, la cual tiene como objetivo que, en la práctica, es decir al momento de aplicar algún método de aprendizaje acoja las necesidades reales de la enseñanza. En pocas palabras se puede decir que la DBR promueve la utilización sistemática como una forma de continua retroalimentación entre teoría y práctica, y asocia el desarrollo de conocimiento científico con el diseño de materiales y la resolución eficaz de problemas en el ámbito educativo (Romero, 2014).

En la búsqueda de cumplir con el objetivo de proveer una guía en la que una persona pueda aprender a desarrollar un sitio web teniendo en cuenta las pautas establecidas por la WCAG, se ven aplicados los propósitos fundamentales de la DBR, que como lo menciona Romero (2014) son: solucionar problemas educativos complejos a través del diseño, el desarrollo y la evaluación de materiales e intervenciones docentes basados en la

investigación y, ampliar o dar validez a teorías y principios de diseño que ayuden a mejorar las formas de los distintos tipos de aprendizaje.

Siguiendo la forma en cómo se describe la DBR se puede construir una pregunta que abarque todo el modelo de la investigación como la siguiente ¿cómo se puede desarrollar y diseñar una guía que muestre de forma detallada la elaboración de sitios web accesibles de tal modo que pueda ser aplicado en ambientes de aprendizaje, así como permitir que cualquier persona sin importar su nivel de formación académica pueda generar contenido para sitios web accesibles?

Ahora como expresa Romero (2014) se llega a un consenso de la DBR donde se describen tres etapas o fases las cuales son las siguientes:

- Fase 1: investigación preliminar
- Fase 2: desarrollo y pilotaje
- Fase 3: evaluación final

Repositorio

[Comparing master...main · PabloEsteban0201/AccesWeb \(github.com\)](#)

Wave

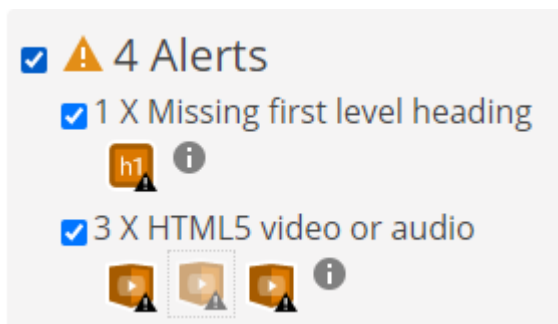
La categoría de alertas amarillas (Alerts), la cual permite identificar aquellos elementos de la página web que podrían causar problemas con la accesibilidad, depende del equipo que desarrolló el aplicativo web ser conscientes de si las alertas deben tenerse en cuenta para mejorar la accesibilidad de la página web. Para el aplicativo web desarrollado en la figura 4 se encuentran las alertas generadas. Para el caso de la alerta h1 se determinó que se estaba utilizando de manera adecuada la etiqueta h1 de HTML tanto en color, tamaño y contraste con respecto a su contenedor, las tres alertas siguientes hacen referencia al contenido de multimedia. De acuerdo con las normas de accesibilidad web, se optó porque el primer video el usuario tenga la opción de activar los subtítulos y para el segundo video el usuario tiene la opción de activar el audio descriptivo o los subtítulos.

La cuarta categoría características (Features) son una fuente potencial de problemas en caso de no implementarse de manera correcta las recomendaciones de la WCAG, para el caso del aplicativo las recomendaciones se orientan hacia la utilización de texto alternativo para las imágenes, cabe aclarar que cada una de las imágenes de la página web poseen el atributo del texto alternativo de HTML con una descripción precisa y breve del contenido de la imagen. Continuando con la quinta categoría elementos estructurales (Structural Elements) consiste en enumerar todos los elementos estructurales, es decir, la página web contiene un total de 9 elementos estructurales, ver figura 3. Dada la elección de la estructura de la maquetación de la página web, es extremadamente fácil para los lectores de pantalla el reconocer la estructura y el orden de la secuencia de lectura de la página web. Finalmente, la categoría ARIA resalta los elementos de la página web que son relevantes

para los lectores de pantalla y demás software o herramientas que utilizan las personas para facilitar su navegación por páginas web.

Figura 4

Alertas de la extensión WAVE



1.3 Tipos de Evaluación del conocimiento

Jesús Alberto Amado García

Corporación Universitaria Minuto de Dios de Bucaramanga - Colombia

Línea 1D: Metodologías y herramientas para la evaluación de contenidos.

Tipo de comunicación: Ponencia³

Resumen

Se define la evaluación del conocimiento como un acto dinámico y concéntrico que relaciona momentos, actores y componentes cuyas actividades están mediadas por la comprobación y la atribución, que pretenden integrar las finalidades del proceso de enseñanza y aprendizaje en todas sus fases y dimensiones, siendo objeto el proyecto educativo, el diseño curricular, el modelo pedagógico, el plan de área y la guía de aprendizaje, que completan su transformación mediante los factores evaluativos como variables, paradigmas, beneficios e intereses, cuyo propósito es contribuir al sistema educativo con acciones de mejora continua, haciendo necesaria la vinculación de los criterios de evaluación, el estándar de aprendizaje, la actividad de aprendizaje, la producción del evaluador, el procedimiento de la evaluación, los instrumentos de evaluación, los criterios de calificación y el instrumento de calificación, que aportan los insumos para la innovación escolar cíclica

Palabras clave. Evaluación; tipologías; instrumentos.

Abstract

Knowledge evaluation is defined as a dynamic and concentric act that relates moments, actors and components whose activities are mediated by knowledge. verification and attribution, which seek to integrate the purposes of the process of teaching and learning in all its phases and dimensions, the project being education, the curricular design, the pedagogical model, the area plan and the learning guide, which complete their transformation through evaluative factors such as variables, paradigms, benefits and interests, whose purpose is to contribute to the educational system with continuous improvement actions, making it necessary to link the evaluation criteria, the learning standard, the learning activity, the evaluator's production, the evaluation procedure, the evaluation instruments, the qualification criteria and the qualification instrument, which provide the inputs for cyclic school innovation

³ jesus.amadog@gmail.com

Key words. Evaluation; typologies; instruments

Introducción

El acto educativo conformado por los procesos de enseñanza y aprendizaje tiene como mediador el proceso de evaluación, que recopila los insumos necesarios para analizar y confirmar los efectos del conocimiento y sus implicaciones para la aprehensión. Santos (2002) propone que no solamente sirve para comprobar el aprendizaje, sino que es la ruta que establece la transformación de la práctica pedagógica, de manera que debería fundamentarse en preguntas investigativas que sirvan como derrotero para enlistar los cambios y aciertos del desarrollo escolar, de manera que se permita admirar aquellos actos evaluativos que parten del registro moral y consideran el uso didáctico, ético y político de la evaluación, no admitiendo aquellas que se centren en la desprestigio y los abusos del poder.

Si centramos su estudio en la finalidad, se puede decir según Santos (2002) que su persecución apunta al aprendizaje, teniendo en cuenta entidades, directivos, evaluadores, evaluados y testigos, que están inmersos y repercuten en su consecución, siendo que la evaluación parte y finaliza en el proceso, contenido o resultado del aprendizaje. Para su consecución efectiva es necesario contar en sus actores con unas “actitudes que hacen posible el aprendizaje tienen que ver con la apertura, con la humildad y con la responsabilidad. Quien no quiere aprender no aprenderá” (Santos, 2002, p. 8).

Conceptualización de la evaluación

Para conceptualizar los dos componentes de la evaluación, se inicia con la comprobación, que es el grado de alcance de los objetivos propuestos, una característica de tipo cuantitativa, pero concatenado con el segundo que es la atribución, con particularidades cualitativas, se coopera con la explicación sobre si se alcanzaron o porque no se alcanzaron esos fines propuestos, de manera que si la evaluación es la encargada de registrar y denotar las funciones cumplidas del aprendizaje debe ser integral y entregar los fines conseguidos, los no conseguidos, alcanzando un análisis explicativo completo entre momentos, actores y componentes, relaciones y aportes condensados en la figura 1.

Figura 1

Componentes de la evaluación del conocimiento por Santos (2002)

“Entonces, se define la evaluación como un acto concéntrico entre momentos, actores y componentes que pretenden integrar las finalidades del proceso de enseñanza y aprendizaje para contribuir al sistema con acciones de mejora continua. ”

Por lo tanto, se considera importante para un docente investigador el estudio de la evaluación del conocimiento puesto que le permite responder cuestionamientos como ¿Qué evaluar? ¿Qué se pretende lograr? ¿Qué percepciones otorga la evaluación? ¿Qué aportes hace al proceso educativo? ¿Qué situaciones ponen en riesgo el proceso de enseñanza-aprendizaje? ¿Para qué evaluar? ¿Cómo evaluar? ¿Cómo analizar los resultados? ¿Cuáles técnicas evaluativas hay? ¿Cuál técnica utilizar en cada momento del proceso? ¿A quién evaluar? ¿Qué decisiones tomar?

Estos interrogantes que generan infinidad de discusiones académicas y plantean a la evaluación como un referente dinámico, complejo y perceptible de mejora continua, sacándola meramente de la escala de valoración y ubicándola como facilitadora de oportunidades constructivas del diseño curricular, agregando actitudes afines a la empatía para el logro de los objetivos diseñados en la planeación académica, de manera que se relacionan en la tabla 1, los fines presente en el sistema educativo en el grupo A y en el grupo B las ideales del proceso evaluativo.

Tabla 1

Finalidades de la evaluación del conocimiento por Santos (2002)

	Atribución				Comprobación		
	¿Qué?	¿Cómo?	¿Quien?	¿Cuándo?	¿Cuánto?	¿Dónde?	¿Para qué?
A	Medir	Calificar	Comparar	Clasificar	Seleccionar	Jerarquizar	Atemorizar
B	Aprender	Dialogar	Diagnosticar	Diagnosticar	Comprender	Comprobar	Explicar
A	Sancionar	Acreditar	Juzgar	Exigir	Promocionar	Acreditar	Exigir
B	Mejorar	Reorientar	Motivar	Rectificar	Contrastar	Reflexionar	Motivar

Entonces, se define la evaluación como un acto concéntrico entre momentos, actores y componentes que pretenden integrar las finalidades del proceso de enseñanza y aprendizaje para contribuir al sistema con acciones de mejora continua. Por lo tanto, para el estudio de la investigación de la evaluación del conocimiento se plantean más que estos interrogantes como expectativas, puesto que para un investigador es necesario revisar todas las posturas teóricas implementadas hasta el momento y permitirse comprobar y desarrollar estrategias que confirmen la efectividad de la utilización evaluativa como mediador entre la enseñanza-aprendizaje.

En contra parte, se encuentra que el exceso de uso de la evaluación contribuye a las deficiencias del sistema educativo y conducen al fracaso escolar; puesto que la perspectiva adoptada por el sistema decidirá a futuro sus logros dependiendo de la evaluación implementada, puesto que un agente evaluador puede terminar siendo abusivo entre la publicidad (¿quién? y ¿cuánto? es mejor) al tiempo que controlar al evaluado, denominándolo y obligándolo a cumplir con ciertos parámetros para alcanzar ciertos status, dejando su acción dialéctica y democrática “una cuestión frecuente e inexplicablemente olvidado o postergada. No basta hacer evaluaciones. No basta siquiera hacerlas bien. Es preciso saber al servicio de qué valores y de que personas se ponen” (Santos, 1993, p. 26)

Para adentrarse a la evaluación del conocimiento de la educación superior, Verdugo y Solaz (2019) estudian el aporte que tiene la alfabetización y el conocimiento científico en todos los profesores incluyendo los expertos en educación primaria puesto que permite desarrollar competencias en todos los niveles del aprendizaje proponiendo un modelo basado en la comprensión, conceptualización e impacto.

Estudiar la evaluación desde sus principios epistémicos parte del paradigma positivista que otorgó la metodología cuantitativa estableciendo métodos rigurosos de trabajo según Córdova (2018), quedándose como una práctica obligada en el fenómeno educativo, dando origen a la pedagogía por objetivos, cuyos objetos se centran en planificar, guiar la enseñanza a partir de un modelo técnico cuyos instrumentos se exponen en el currículo y enmarcan el proyecto educativo. Las anteriores claves se representan en la figura 2.

Figura 2

Objeto de la evaluación

“ Entonces, se define la evaluación como un acto concéntrico entre momentos, actores y componentes mediados por la comprobación y la atribución, que pretenden integrar las finalidades del proceso de enseñanza y aprendizaje en todas sus fases para contribuir al sistema educativo con acciones de mejora continua. ”

Sin embargo, se evidencian faltas negativas del modelo, puesto que forzar a la investigación desde la racionalidad no asegura el proceso evaluativo que finaliza con resultados poco confiables, ya que necesita de la formación de mentes con orden sistemático para esquematizar aprendizajes y aprendices en el mismo entorno, centrándose en los contenidos y despreciando las habilidades.

Este argumento, desde el paradigma hermenéutico contradictor del positivismo, motiva que la evaluación debe centrarse en el evaluado, posibilitando acciones que robustezcan el acompañamiento pedagógico, le faculten para la aprehensión de los aspectos relevantes para el desarrollo y contribuyan a la autorregulación, por lo que

La medición no se realiza para juzgar y reprender, sino para conocer los alcances del alumno en cuanto al trayecto que ha trazado para alcanzar sus propias metas de aprendizaje y decidir ambos (alumno y maestro) el camino para orientar el logro de

esas metas o reorientar el camino de aprendizaje hacia otras diferentes a las que se habían planteado. (Córdova, 2018, p. 15)

Para conseguir posicionar establecimientos y personas, se han propuesto diversos tipos de evaluación a nivel local, regional, nacional e internacional, siendo conocida internacionalmente la prueba Scholastic's Testing Service (SAT), en Latinoamérica PREAL y UNESCO, en el sector OCDE la prueba PISA, en México CONACyT, en Colombia ICFES y en Chile SIMCE entre otros, que permiten hacer las reflexiones pertinentes sobre el proceso educativo en cada país y destacar los retos presentes en el sistema de cada lugar analizado; de manera que en la figura 3 se expone la conceptualización de la evaluación por Córdova (2018).

Figura 3

Factores de la evaluación Córdova (2018)

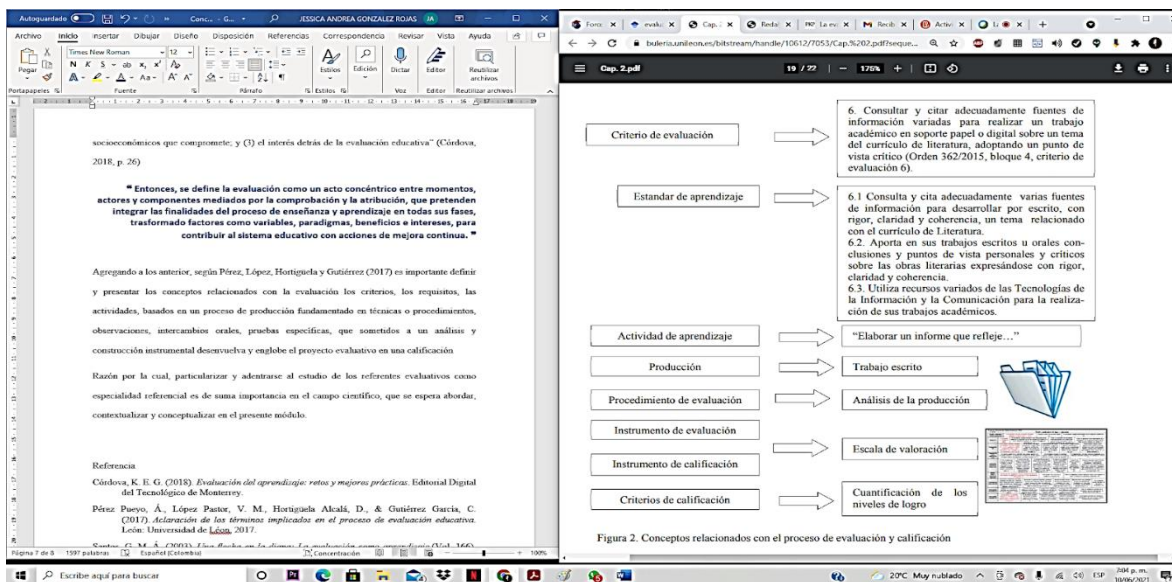
Por lo tanto, el proceso de evaluación del conocimiento, mostrado en la figura 4, es perfilado en variables endógenas (inherentes del proceso) y exógenas (adyacentes-circunstanciales) planteando discusiones y reflexiones desde “(1) su fundamentación filosófica; (2) los beneficios socioeconómicos que compromete; y (3) el interés detrás de la evaluación educativa” (Córdova, 2018, p. 26)

“ Entonces, se define la evaluación como un acto concéntrico entre momentos, actores y componentes mediados por la comprobación y la atribución, que pretenden integrar las finalidades del proceso de enseñanza y aprendizaje en todas sus fases, transformado factores como variables, paradigmas, beneficios e intereses, para contribuir al sistema educativo con acciones de mejora continua. ”

Agregando a los anterior, según Pérez, López, Hortigüela y Gutiérrez (2017) es importante definir y presentar los conceptos relacionados con la evaluación los criterios, los requisitos, las actividades, basados en un proceso de producción fundamentado en técnicas o procedimientos, observaciones, intercambios orales, pruebas específicas, que sometidos a un análisis y construcción instrumental desenvuelva y englobe el proyecto evaluativo en una calificación, ejemplificado en la figura 4.

Figura 4

Conceptos vinculados a evaluar y califica según Pérez et al., (2017)



Fuente: (Pérez et. Al, 2017, p. 88).

Después de entregar las razones conceptuales y teóricas del proceso evaluativo, es preciso particularizar y adentrarse al estudio de los referentes evaluativos presentados como especialidad referencial, suma importancia en el campo científico, por lo cual, como estudiante investigador es necesario entregar la perspectiva propia sobre la evaluación del conocimiento.

Conclusiones

“Entonces, se define la evaluación del conocimiento como un acto concéntrico entre momentos, actores y componentes mediados por la comprobación y la atribución, que pretenden integrar las finalidades del proceso de enseñanza y aprendizaje en todas sus fases, transformado factores como variables, paradigmas, beneficios e intereses, para contribuir al sistema educativo con acciones de mejora continua, teniendo vinculados los criterios de evaluación, el estándar de aprendizaje, la actividad de aprendizaje, la producción del evaluado, el procedimiento de la evaluación, el instrumentos de evaluación y los criterios de calificación.”

Referencias

Córdova, K. E. G. (2018). *Evaluación del aprendizaje: retos y mejores prácticas*. Editorial Digital del Tecnológico de Monterrey.

Pérez Pueyo, Á., López Pastor, V. M., Hortigüela Alcalá, D., & Gutiérrez García, C. (2017). *Aclaración de los términos implicados en el proceso de evaluación educativa*. León: Universidad de León, 2017.

Santos, G. M. Á. (2003). *Una flecha en la diana: La evaluación como aprendizaje* (Vol. 166). Narcea Ediciones.

Santos, G. M. Á. (1993). La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora. *Revista Investigación en la Escuela*, 20, 23-35.

Verdugo Perona, J. J., Solaz Portolés, J. J., & Sanjosé López, V. (2019). Evaluación del Conocimiento Científico en Maestros en formación inicial: el caso de la comunidad Valenciana. *Revista de Educacion*, 2019, vol. 383, p. 133-162.

1.4 Casos de uso en el Repositorio de Objetos Acacia (ROAC)

Fernando Martínez Rodríguez & Braian Estiven Alvarado Rodríguez

Universidad Distrital Francisco José de Caldas & Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Línea 1C: Estudios de caso y repositorios de contenidos accesibles

Tipo de comunicación: Ponencia⁴

Resumen

En este documento primero se presenta la Red de Instituciones de Educación Superior con Centros Acacia RIESC Acacia con sus acciones principales y dando a conocer el Repositorio de Objetos Acacia como uno de sus recursos tecnológicos que fue desarrollado por el proyecto ACACIA. Luego se exponen los módulos de los Centros Acacia con las principales actividades que desarrollan y de las cuáles se obtienen los objetos de aprendizaje que se pueden almacenar en el Repositorio Acacia, para lo cual, se explica brevemente el uso del repositorio para la consulta y descargas de objetos de aprendizaje y por último se presentan datos estadísticos del repositorio.

Palabras clave: objeto de aprendizaje; repositorio; accesibilidad.

Abstract

This document first presents the Network of Higher Education Institutions with Acacia Centers RIESC Acacia with its main actions and making known the Acacia Object Repository as one of its technological resources that was developed by the ACACIA project. Then the modules of the Acacia Centers are presented with the main activities they develop and from which the learning objects that can be stored in the Acacia Repository are

⁴ fmartinezr@udistrital.edu.co brealvarador@udistrital.edu.co

obtained, for which the use of the repository for consultation and downloads is briefly explained. of learning objects and finally statistical data of the repository are presented.

Key words: learning object; repository; accessibility.

Introducción

La Red de Instituciones de Educación Superior con Centros Acacia (RIESC Acacia) realiza un trabajo en conjunto con instituciones que buscan generar y mejorar ambientes de aprendizaje accesibles y afectivos que favorezcan el rendimiento académico y reduzcan al máximo la deserción estudiantil en las instituciones de educación superior.

La RIESC Acacia está compuesta por seis Centros de Apoyo y Desarrollo Educativo y Profesional (Centros Acacia) ubicados en las siguientes instituciones de educación superior: Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Colombia), Universidad de Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (Nicaragua), Universidad Nacional Mayor de San Marcos (Perú), Universidad de Antofagasta (Chile), Universidad Nacional Federico Villareal (Perú) y Corporación Universitaria Rafael Núñez (Colombia), estas instituciones son miembros permanentes de la RIESC Acacia que tienen como objetivo consolidar un espacio de cohesión y proyección de las acciones y los resultados de los Centros Acacia para enfrentar problemáticas comunes relacionadas con los objetivos misionales de cada Centro. También se tienen ocho instituciones como miembros cooperantes que apoyan el desarrollo de las acciones relacionadas con los objetivos misionales de los Centros Acacia y la RIESC Acacia.

Para el cumplimiento de estos objetivos la RIESC Acacia cuenta con diferentes recursos tecnológicos fundamentales para el desarrollo de los procesos estratégicos, misionales y de apoyo de los Centros Acacia. Uno de los recursos tecnológicos que se tiene en la RIESC Acacia es el Repositorio de Objetos Acacia, el cual tiene como objetivo almacenar los objetos de aprendizaje que se obtienen como resultado del trabajo desarrollado en los Centros Acacia.

Repositorio de Objetos Acacia

Los Centro Acacia están compuestos por 5 módulos, estos son: apoya, convoca, cultiva, empodera e innova, cada módulo se enfoca en diferentes aspectos que influyen en el proceso de aprendizaje. Para este proceso las acciones principales de cada módulo son las siguientes:

- Módulo apoya: desarrolla competencias institucionales para el apoyo y seguimientos de las necesidades socioculturales para así disminuir el abandono estudiantil.
- Módulo convoca: articula los elementos de gestión del Centro Acacia, desde la infraestructura física a la tecnológica y de comunicación y su articulación interna y externa con otras instancias universitarias, otras entidades y otros Centros Acacia.
- Módulo cultiva: desarrolla competencias didácticas para la formación de profesores y estudiantes promoviendo la creación de ambientes de aprendizaje accesibles y con incorporación de afectividad
- Módulo empodera: desarrolla la autonomía de profesores y personal responsable en la creación y apropiación de contenidos y adaptaciones accesibles y personalizables, en ambientes de comunidades de práctica.
- Módulo innova: orienta el uso y desarrollo de alternativas tecnológicas para fortalecer el aprendizaje, la accesibilidad y la inclusión.

Estas acciones de los módulos generan diferentes recursos como documentos, videos, audios e imágenes que pasando por la revisión de los coordinadores de módulo pueden ser clasificados como objetos de aprendizaje. Para que estos recursos puedan ser públicos, en la RIESC Acacia se tiene el Repositorio de Objetos Acacia como banco de datos que almacena objetos de aprendizaje para ser consultados y/o utilizados para otros proyectos o programas de investigación.

Para la búsqueda de un objeto de aprendizaje, a continuación, se indican los pasos que se deben seguir desde la página inicial del repositorio hasta la visualización del recurso almacenado.

Búsqueda de objeto por palabra

1. Primero se debe acceder al enlace del Repositorio de Objetos Acacia: [Repositorio](#)
2. En el campo de texto se debe introducir una palabra clave relacionada con el objeto de aprendizaje que se desea buscar y luego se da clic al botón Go!.



Figura 1 Campo de texto para buscar objeto

3. Aparecerá un listado de objetos relacionados con la palabra ingresada y se selecciona el recurso que corresponde a la búsqueda dando clic al icono que aparece en la última columna.

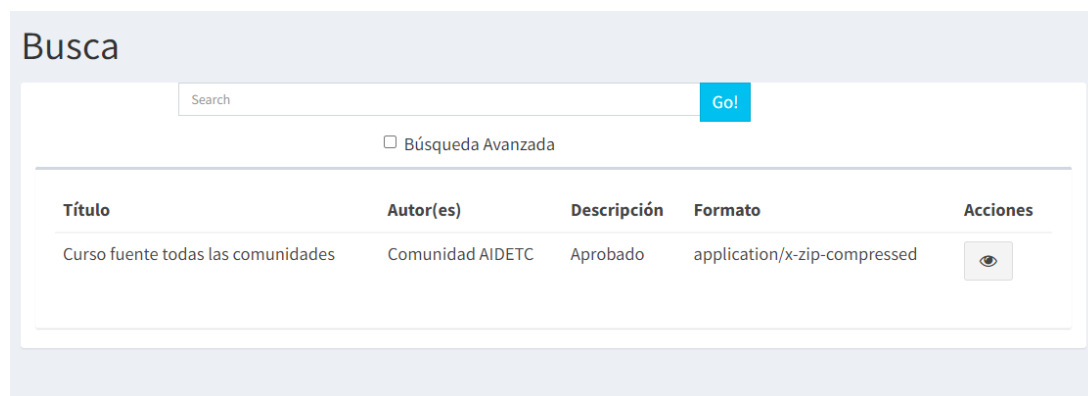


Figura 2 Búsqueda de objetos

4. Se muestran los metadatos del objeto seleccionado con su descripción, autores, idioma, país, palabras claves, entre otros datos. Además, en la parte superior derecha aparece un botón para visualizar el objeto.

Registrado por Braian	Autor(es) Comunidad AIDETC	Descripción Curso fuente comunidades: Ciencias, Lenguaje y matemáticas
Formato application/x-zip-compressed	Tamaño 32Mb	Objetivo -
Anotaciones -	Tema Capacitación	Modalidad: Objeto de Aprendizaje
Idioma Español, castellano	País Colombia	Palabras clave ATUTOR, accesibles
Camino: repo/Curso-FUENTE_Todas_las_COMUNIDADES_ims.zip	Direitos: Direitos teste	Licensa: license teste
Nivel de escolaridad <ul style="list-style-type: none"> Educación Superior Maestría Doctorado 	Área de conocimiento <ul style="list-style-type: none"> Ciencias Sociales y Humanas Matemáticas y Ciencias Naturales 	Disciplina <ul style="list-style-type: none"> Lenguas Modernas, Literatura, Lingüística y afines Matemáticas, Estadística y afines Química y afines
Contenido <ul style="list-style-type: none"> Carpeta comprimida 	Discapacidad: <ul style="list-style-type: none"> Accesible para personas ciegas Accesible para personas sordas Otra discapacidad 	Tipo de Recurso Software Educativo

Figura 3 Metadatos de objeto

5. Cuando se da clic al botón Visualizar dependiendo del formato del objeto el recurso se abrirá con el navegador o se descargará para luego ser ejecutado con algunos de los programas instalados en el dispositivo en el cual se realizó la descarga.

Curso-FUENTE_Todas_las_COMUNIDADES

- Módulo 1
 - Bienvenidos al Módulo 1
 - Introducción al Módulo 1
 - Objetivos del Módulo
 - Algunas cosas que podemos hacer con ATutor
 - Presentación de ATutor
 - Características del ATutor
 - Por qué ATutor
 - Lo particular de ATutor
 - Consultando sobre otros LMS
 - Razones del uso de ATutor
 - Razones frente al uso de ATutor
 - Rol de Estudiante en ATutor
 - Introducción a ATutor
 - Explicación de la estructura de un curso y el menú superior
 - El menú lateral y manejo de los contenidos de un curso
 - En este vídeo mostramos el uso de una de las herramientas de comunicación de ATutor: los foros
 - Utilización de la mensajería interna de la plataforma
 - El glosario del curso y utilización del Almacén de Archivos para tareas que se pidan
 - Las opciones disponibles dentro de las Herramientas del Estudiante
 - Mi seguimiento, páginas que he visitado, y búsquedas interna y externa
 - Red social dentro de ATutor.

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

PROGRAMA AIDETC



CURSO: Análisis, Diseño, Desarrollo y publicación de cursos accesibles en ATutor

MÓDULO 1: APRENDIENDO ATUTOR

Compilación y Adaptación: Ing. Fernando Martínez Rodríguez. MSc.

Fecha del Módulo: abril 18 al 30 de 2016

Versión 1.3

Licencia: Creative Commons no comercial

 Para ayuda general con el uso del ATutor vea la [Guía de ATutor](#).

Figura 4 Descarga de objeto

Búsqueda de objeto por categoría

1. Primero se debe acceder al enlace del Repositorio de Objetos Acacia: [Repositorio](#)
2. Se da clic al enlace que dice: [Hacer clic en categoría](#).



Figura 5 Búsqueda de objetos por categoría

3. Aparecerá el listado de objetos de aprendizaje que se tienen por cada categoría.

< Ciencias de la Salud >

Ningún objeto encontrado

< Ciencias Sociales y Humanas >

Nombre	Descripción	Registro en	Acciones
Los colores del sonido (Audiolibro)	El audiolibro, constituye una propuesta didáctica caracterizada por proponer procesos de aprendizaje, en una perspectiva socio constructivista	09/05/2019 - 09:55:02	
Orientaciones para la integración de las TIC en la enseñanza de Ciencias	Este objeto de aprendizaje ha sido creado teniendo en cuenta las pautas de accesibilidad para el contenido web mundialmente reconocidas (WCAG 2.0, por sus siglas en inglés) y que se corresponden con la Norma ISO 40500.	09/05/2019 - 10:37:48	
Curso Curso fuente: Formación de Profesores de Lenguaje y Comunicación en Didáctica de la Narratividad	Este objeto de aprendizaje ha sido creado teniendo en cuenta las pautas de accesibilidad para el contenido web mundialmente reconocidas (WCAG 2.0, por sus siglas en inglés) y que se corresponden con la Norma ISO 40500.	09/05/2019 - 12:39:04	
AVA Ciencias	Este AVA sobre cambio químico ha sido desarrollado para el trabajo de formación de profesores, las actividades están diseñadas teniendo en cuenta situaciones concretas y contextualizadas para los estudiantes en proceso de formación	09/05/2019 - 11:01:11	

Figura 6 Listado de objetos por categoría

4. Se selecciona el objeto de aprendizaje que se desea consultar dando clic al icono que aparece en la última columna.
5. Aparecerán los metadatos del objeto seleccionado con su descripción, autores, idioma, país, palabras claves, entre otros datos. Además, en la parte superior derecha aparece un botón para visualizar el objeto.

Los colores del sonido (Audiolibro) Visualizar		
Registrado por Braian	Autor(es) Dora Calderón; Daniela Vera; Danith Castillo; Dylan Vargas	Descripción El audiolibro, constituye una propuesta didáctica caracterizada por proponer procesos de aprendizaje, en una perspectiva socio constructivista
Formato application/x-zip-compressed	Tamaño 27Mb	Objetivo Se propone el aprender a leer a partir de la experiencia lectora
Anotaciones El audiolibro configura una unidad didáctica que propone algunas actividades prototípicas para trabajar con los niños de cuarto y quinto grado	Tema Se aporta un conjunto de recursos para la fundamentación de las actividades como apoyo al profesor.	Modalidad: Objeto de Aprendizaje
Idioma Español, castellano	País Colombia	Palabras clave Audiolibro, accesibilidad
Camino: repo/Audiolibro.zip	Derechos: Derechos teste	Licencia: license teste
Nivel de escolaridad <ul style="list-style-type: none"> • Educación Superior 	Área de conocimiento <ul style="list-style-type: none"> • Ciencias Sociales y Humanas 	Disciplina <ul style="list-style-type: none"> • Lenguas Modernas, Literatura, Lingüística y afines
Contenido <ul style="list-style-type: none"> • Carpeta comprimida 	Discapacidad: <ul style="list-style-type: none"> • Accesible para personas ciegas 	Tipo de Recurso Software Educativo

Figura 7 Metadatos de objeto

6. Cuando se da clic al botón Visualizar dependiendo del formato del objeto el recurso se abrirá con el navegador o se descargará para luego ser ejecutado con algunos de los programas instalados en el dispositivo en el cual se realizó la descarga.



Figura 8 Descarga de objeto

Accesibilidad web

El Repositorio de Objetos Acacia cuenta con herramientas de accesibilidad web para que todas las personas puedan percibir, comprender, navegar e interactuar de manera sencilla, lo que facilita el uso del repositorio y disminuye las barreras de accesibilidad en los sitios web. Estas herramientas del repositorio son las siguientes:

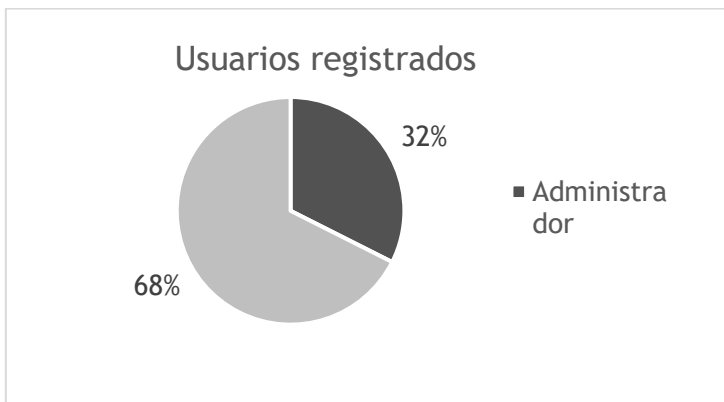
- Ir al menú: para esta opción se presionan las teclas Alt+w y la página se dirige hacia el menú que aparece en la parte izquierda del repositorio.
- Ir al contenido: para esta opción se presionan las teclas Alt+t y la página se dirige hacia el contenido del repositorio.
- Ir al rodapié: para esta opción se presionan las teclas Alt+a y la página se dirige hacia la parte inferior del repositorio donde aparecen los créditos, agradecimientos, el logo de la unión europea y el logo del proyecto ACACIA.
- Ir al mapa: para esta opción se presionan las teclas Alt+q y el repositorio se dirige hacia la página que muestra el mapa del sitio.
- Alto contraste: para esta opción se presionan las teclas Alt+c y la página cambia o invierte los colores.
- A+: presionando las teclas Alt + = la página aumenta el tamaño de la letra.
- A-: presionando las teclas Alt + - la página disminuye el tamaño de la letra.

-

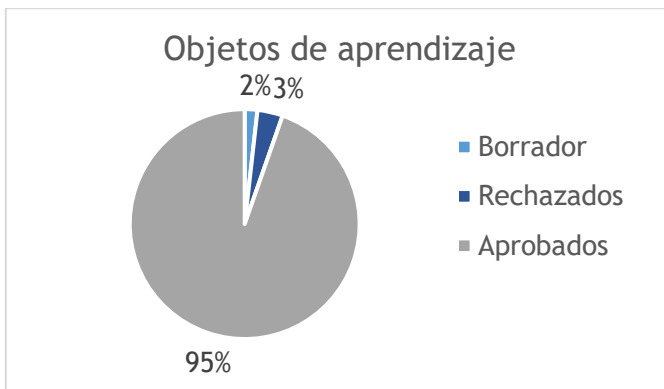
Datos estadísticos

En el Repositorio de Objetos Acacia se tiene un módulo de auditoría que permite conocer datos estadísticos de los objetos de aprendizaje almacenados. A continuación, se presentan los principales reportes estadísticos del ROAC:

- Usuarios del repositorio: En el ROAC se tienen registrados 12 usuarios con el rol de administrador y 25 usuarios con el rol de colaborador.

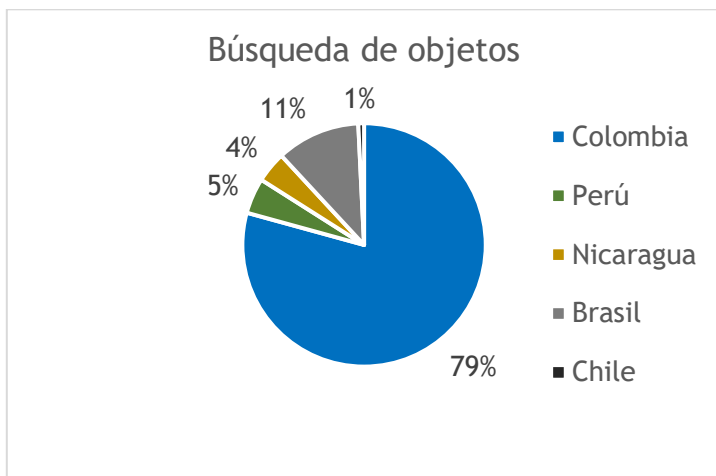


- Objetos registrados: en el repositorio ROAC se tienen registrados 54 objetos de aprendizaje de los cuales 1 se encuentra en estado borrador, 2 rechazados para ajustes y 51 aprobados.

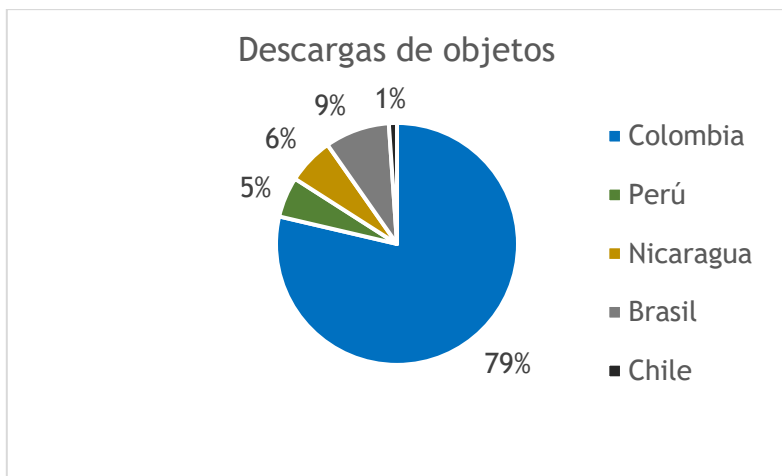


- Búsqueda de objetos: en el repositorio se registran 23 países que han realizado la búsqueda de objetos de aprendizaje, de los cuales, 5 países tienen Centro Acacia y

registran la siguiente cantidad de búsquedas: Colombia 520, Brasil 73, Perú 31, Nicaragua 27 y Chile 5.



- Descarga de objetos: en el repositorio ROAC se registran 23 países que han realizado la descarga de objetos de aprendizaje, los países que tienen Centro Acacia y que han descargado objetos del repositorio son: Colombia 291, Brasil 32, Nicaragua 23, Perú 20 y Chile 4.



- Visualizaciones de objetos: los objetos con mayor número de visitas en los periodos 2019, 2020 y 2021 se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 1

Visualizaciones de Objetos Acacia

Periodo	Objeto	Cantidad de accesos
2019	Circuito cerrado	89
	Guía de administración del Repositorio de Objetos Acacia	73
	Comprender las producciones matemáticas de los escolares	55
	Aprender Matemáticas desde los otros y con nosotros.	51
	Curso fuente: Formación de Profesores de Lenguaje y Comunicación en Didáctica de la Narratividad	47
2020	Circuito cerrado	180
	Sistema de Cursos	104
	Aprender Matemáticas desde los otros y con nosotros	92
	Los colores del sonido (Audiolibro)	91

Periodo	Objeto	Cantidad de accesos
2021	AVA Ciencias	90
	Circuito cerrado	122
	Curso formación de ciencias	121
	Memorias DIVEREDUTEC 2018	97
	Curso fuente todas las comunidades	91
	Fotografía - La luz	91

Conclusiones

El Repositorio de objetos Acacia como resultado del proyecto ACACIA ha sido una herramienta fundamental para para la RIESC Acacia con sus Centros Acacia ya que permite almacenar los recursos de aprendizaje desarrollados para la comunidad universitaria como un referente en el desarrollo de una educación que incorpora la afectividad y la accesibilidad con especial atención a poblaciones vulnerables en los procesos educativos de las universidades.

La mayoría de los objetos de aprendizaje que se tienen almacenados en el Repositorio de objetos Acacia han sido desarrollados por el Centro Acacia de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, pero se espera que las demás universidades que hacen parte de la RIESC Acacia desarrollen otros recursos de aprendizaje que se pueden almacenar en este repositorio para aportar en los proyectos de investigación.

Actualmente para este repositorio se está desarrollando una mejora de software atendiendo las necesidades de los Centros Acacia y buscando una mayor facilidad de uso para brindar un mejor servicio a la comunidad universitaria.

Referencias

ACACIA. (01 de 01 de 2018). *Empodera – Red CADEP Acacia*. Recuperado el 15 de 09 de 2022, de <https://acacia.red/udfjc/category/empodera/empodera-servicios/>

ACACIA. (01 de 01 de 2018). *Empodera - Red de CADEP Acacia*. Recuperado el 14 de 06 de 2022, de <https://acacia.red/udfjc/category/empodera/empodera-recursos/>

ACACIA. (30 de 01 de 2019). *Repositorio de Objetos Acacia*. Recuperado el 13 de 09 de 2022

Línea 2. Línea de innovación en la creación, uso y apropiación de tecnologías para la educación

Coordinadores:

João Sarraipa Jesús G. Boticario y Emmanuelle Gutiérrez y Restrepo
Universidad Nacional del Litoral

Descripción:

El uso de tecnologías informáticas en la educación no es ya, hoy en día, una novedad, pero sí que ha de hacerse un uso innovador de las tecnologías para poder conseguir el enganche deseado por parte de los alumnos que suelen estar en la vanguardia de la utilización de tales tecnologías. Pero para una educación inclusiva no es sólo necesario usar las tecnologías sino asegurarse de que las mismas cumplen con los criterios de accesibilidad y adaptabilidad. Por todo ello se hace necesario alentar la innovación en el uso, diseño, creación y evaluación de tecnologías para la educación a las que cada vez más se unen sistemas inteligentes, incluyendo contextos de inteligencia ambiental.

Temas:

- A. Uso innovador de tecnologías educativas.
- B. Diseño innovador accesible de tecnologías educativas.
- C. Refinamiento de aplicaciones y dispositivos.
- D. Evaluación Tecnológica y didáctica de tecnologías y dispositivos educativos
- E. Sistemas inteligentes para la educación incluyendo contextos de inteligencia ambiental

2.1 Implementación de un e-portfolio para el proyecto Yachay basado en Mahara

José Orozco Núñez, Gerardo Alberto Varela Navarro, Gladstone Oliva Iñiguez & Eduardo González Álvarez

Universidad Virtual & Universidad de Guadalajara;

Línea 2B: Diseño innovador accesible de tecnologías educativas.

Tipo de comunicación: Ponencia⁵

Resumen

Esta ponencia presenta los avances realizados por parte del Sistema de Universidad Virtual de la Universidad de Guadalajara en la implementación de un e-portfolio con base en el software libre Mahara como parte del proyecto Sistemas inteligentes de personalización y flexibilización para mejorar la calidad de la Educación Superior Virtual en América Latina (Yachay). Se parte de las generalidades del proyecto, el estado del arte de los e-portfolios y una descripción del desarrollo de los componentes para la integración con el sistema Yachay desde un entorno conectado de Mahara-y Moodle.

Palabras clave: E-portfolio; Mahara; Yachay; Moodle.

Abstract

⁵ jorozco@udgvirtual.udg.mx gerardo@suv.udg.mx gladstoneo@gmail.com
eduardo@udgvirtual.udg.mx

This paper presents the progress made by the Virtual University System of the University of Guadalajara in the implementation of an e-portfolio based on the open source software Mahara as part of the project Intelligent systems of personalization and flexibility to improve the quality of Virtual Higher Education in Latin America (Yachay). It starts with the generalities of the project, the state of the art of e-portfolios and a description of the development of the components for integration with the Yachay system from a Mahara-Moodle connected environment.

Key words: E-portfolio; Mahara; Yachay; Moodle.

Antecedente: El proyecto Yachay

El proyecto Sistemas inteligentes de personalización y flexibilización para mejorar la calidad de la Educación Superior Virtual en América Latina (Yachay) es una iniciativa de la Unión Europea cuyo objetivo es desarrollar un sistema de perfiles y portafolios para América Latina y el Caribe, el cual se caracterice por la flexibilización, personalización, credencialización e inclusión que en conjunto con una vinculación empresarial para el logro de las competencias requeridas por el Siglo XXI. El proyecto inició a principios de 2020 y plantea la articulación de un e-perfil, un e-portfolio, un sistema de recomendación de rutas de aprendizaje, un sistema de credencialización mediante blockchain y un sistema inteligente para apoyar la gestión universitaria (S/A, 2019).

Cuenta con la participación de dos universidades europeas: la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) de España y la Universidad de Nova de Lisboa (UNL) de Portugal; así como seis latinoamericanas de tres países distintos: la Universidad de Guadalajara (UDG) y la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), ambas mexicanas; la Universidad Continental (UC) y la Universidad Nacional del Centro de Perú (UNCP), de Perú y por último, la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM) y la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP) de Argentina.

El proyecto se organizó con una metodología dividida en 7 paquetes (S/A, 2020), nombrados como Prepara, Innova, Personaliza, Organiza, Calidad, Disemina y Gestiona.

Siendo Innova o PT2 al que pertenece el avance de la presente ponencia y el que tiene el objetivo de promover la creación de aplicaciones y dispositivos para satisfacer necesidades educativas especiales y diversidad. En específico se describe lo referente al componente del e-portfolio que se encuentra en desarrollo por parte del Sistema de Universidad Virtual de la Universidad de Guadalajara.

Los portafolios electrónicos

Como fundamento y en la primera fase del proyecto se realizó un estado del arte, en donde se define al e-portfolio como “una colección de las producciones de personas, grupos u organizaciones para la demostración de progreso en las capacidades dentro de un campo de desempeño a lo largo del tiempo. Su naturaleza electrónica ha posibilitado la expansión de su uso y también la multiplicación de enfoques en su desarrollo y significado” (Chan Nuñez et al., 2021).

En este mismo estado del arte se reconocen cuatro enfoques:

- El formativo, en el cual se utiliza el portafolio con una herramienta para la obtención del aprendizaje. Una tendencia importante desde esta perspectiva es la relación del e-portfolio con los Entornos Personales de Aprendizaje (PLE por sus siglas en inglés) concediéndole un valor pedagógico y de insumo al proceso de metacognición.
- El evaluativo, en donde su función principal es la de llevar un historial de evidencias de aprendizaje que manifiesten la obtención de las competencias. Desde este enfoque el portafolio es una colección de productos para certificar competencias y asignación de créditos, así como de evaluación de la calidad de los procesos educativos.
- El laboral, desde el cual se lleva un registro de las credenciales y certificados que representen los logros en términos de competencias a fin de poder presentar ante posibles empleadores. Una práctica común en la construcción de evidencias profesionales en diversos campos como el de las artes, arquitectura o el médico,

pero con tendencia para la obtención de insignias para la búsqueda de trabajo en plataformas digitales.

- El informático, el cual hace especial énfasis en la implementación de sistemas computacionales que se encarguen del almacenamiento, organización y publicación de evidencias, credenciales y certificados de los usuarios.

En el mismo estado del arte se mencionan proyectos de aplicación desde una o varias de las perspectivas señaladas a los esfuerzos como Euro portfolio, Portfolio en Reino Unido, IMS Global Learning Consortium, Mahara y ePortfolio apps en Google Sites.

ePortfolio en el sistema Yachay

Para la implementación del portafolio electrónico Yachay se decidió utilizar Mahara (Catalyst, 2022) una aplicación de Portafolio Web y de Software libre. Es una aplicación estable que ha ido madurando con el tiempo. Algo a destacar es que cuenta con una arquitectura flexible y escalable.

Para completar las necesidades que debe tener el portafolio Yachay fue necesario aprovechar esta arquitectura flexible y añadirle nuevas funcionalidades a través de algunos componentes que se describirán a continuación.

Espacio de logros

El portafolio Yachay debe contar con un apartado donde el usuario tenga almacenados todos sus logros, es decir, un espacio que contenga una representación que valide todos los saberes, conocimientos y habilidades que haya adquirido por medio de las universidades que conforman el proyecto. Esto se verá reflejado mediante las credenciales y certificados que otorgará cada institución.

Dado que Mahara es un proyecto de Software libre, se trabaja en módulos genéricos que sirven para cualquier institución como un Portafolio Web (ePortafolio) pero no cuenta con

un módulo particular que permita tener esta exposición de logros. Sin embargo, el desarrollo de Mahara por su composición modular permite el desarrollo de nuevos componentes que se pueden acoplar fácilmente al funcionamiento normal de la aplicación.

De esta manera, se desarrolló un nuevo componente para el portafolio aprovechando la mencionada arquitectura modular de Mahara con base en la creación de artefactos (artefacts). Un artefacto representa cualquier ítem relacionado con el usuario, es decir, cualquier contenido relativo a un usuario es representado mediante un artefacto. La distinción que se hace para cada artefacto dependerá de su tipo, o dicho de otra forma del tipo de artefacto.

Para representar nuestras dos entidades (credenciales y certificados) en el contexto del código de Mahara fue necesario diseñar, precisamente, dos tipos de artefactos, uno para cada entidad, un artefacto tipo credencial y un artefacto tipo certificado. Al lograr esta abstracción se pueden aprovechar todas las librerías y funciones con que cuenta el sistema para el manejo de los artefactos y de una forma nativa persistir nuestras entidades para cada uno de los usuarios.

Finalmente, después de haber construido la parte del modelado de los datos, fue necesario construir espacios dentro del perfil propio del usuario, en el que se pueda visualizar la información de sus logros Yachay. Aprovechando también de la arquitectura de Mahara, se creó dentro del mismo plugin un espacio dividido en tres secciones o páginas. Las primeras dos secciones permiten al usuario visualizar sus credenciales y certificados, mientras que el último apartado es un formulario mediante el cual el usuario podrá solicitar la validación de alguno de sus conocimientos.

Comunicación a través de Servicios Web

Las credenciales y los certificados podrán ser generados y emitidos por diversas instituciones educativas (las que formen parte del proyecto Yachay). Cada institución podrá tener uno o varios mecanismos para emitirlas adecuándose a sus propios procesos y a su propia infraestructura. Es así, que el portafolio debe proveer de un mecanismo de

comunicación que permite recibir y exportar datos hacia cualquier tipo de dispositivo o sistema.

Los servicios web son una buena opción para flexibilizar la integración de aplicaciones web (IBM, 2021). Los servicios web, permiten la comunicación entre plataformas diversas sin importar la tecnología que utilicen o el lenguaje en el que estén implementados. Los servicios Web son ampliamente utilizados para permitir la interoperabilidad entre plataformas actuales. De hecho, muchas aplicaciones móviles funcionan de esta manera, ya que almacenar toda la información en apps grandes como Netflix, Uber, Spotify, entre otras, sería imposible en un dispositivo móvil, por lo que la mayoría de esa información debe provenir de servidores de almacenamiento y se comunican con dichas apps utilizando los servicios web.

Otra ventaja de usar Mahara como el portafolio Yachay es que ya cuenta con un framework para la implementación y desarrollo de servicios web. Cualquier servicio que se implemente siguiendo los lineamientos que marcan para el desarrollo del mismo, quedara expuesto para su uso a través del framework de la plataforma y podrá ser consumido mediante cualquiera de los protocolos que soporta Mahara que son, SOAP, XML-RPC, REST y OAuth (Mahara, 2022). Siendo el más popular el protocolo REST.

Conociendo pues, la importancia de los servicios web en la comunicación e interoperabilidad entre plataformas y adicionalmente la amplia gama de protocolos de comunicación que soporta el portafolio se construyeron un par de servicios web que soporten las acciones mencionadas al inicio, un servicio web para añadir la funcionalidad de crear una credencial Yachay y otro servicio web para la creación de un certificado Yachay.

Adicionalmente a estos dos servicios web creados, queda abierta la posibilidad de crear más servicios web para habilitar más funcionalidades. Se puede crear, por ejemplo, otro servicio de lectura que comparta la lista de todos los logros que tiene algún usuario, o bien, algún servicio que regrese información estadística como el número de certificados por institución, o el número de certificados totales, etc. Sin duda se pueden construir diversas funcionalidades que den soporte al proyecto Yachay.

Publicación de logros a través de las vistas

Hasta ahora solo se ha hablado del espacio personal en el que el usuario del portafolio Yachay tiene acceso a sus propios logros, sin embargo, también hay que considerar la necesidad de exponerlos o presentarlos de forma pública ya sea a nivel de su comunidad o de forma abierta.

Mahara tiene una solución para esto, el uso de Vistas (Views). En palabras de su sitio oficial: “Las vistas son uno de los conceptos más poderosos de Mahara. Estas permiten a los usuarios construir páginas rápidamente combinando la información de los artefactos pertenecientes al usuario con cualquier otra información adicional fuera del sistema” (Mahara Wiki, 2011, párr. 6). De hecho, otra ventaja que ofrece el uso de las vistas es que estas se pueden compartir de varias formas, se puede compartir sólo a usuarios específicos del portafolio, a todos los amigos del propietario, por grupos, por instituciones o bien de manera pública, además el usuario puede crear tantas vistas como él quiera.

La construcción de las vistas se hace mediante bloques. Existen ya en una instalación por defecto una variedad de tipos de bloque que ofrecen una amplia capacidad para crear el contenido de una vista. Por ejemplo, existen bloques para añadir información del currículum, para añadir información básica del perfil del usuario, añadir imágenes, añadir videos, añadir PDFs, añadir HTML personalizado, entre muchos otros.

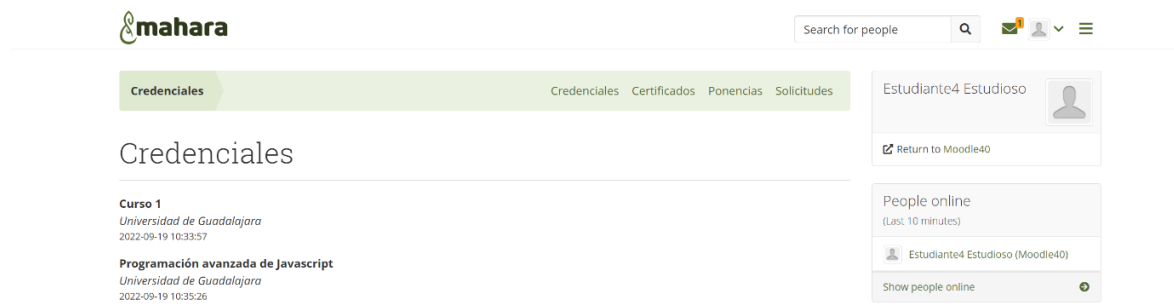
A pesar de la gran cantidad de tipos de bloques existentes, es evidente que no existe uno que permita añadir los logros obtenidos desde el proyecto Yachay, al menos no de forma natural. No obstante, otra característica de los bloques es que son otro tipo de componente que dada la arquitectura de Mahara permite desarrollar bloques personalizados. Por lo que se aprovechó esta característica para implementar un bloque que permita exhibir los artefactos de credenciales y certificados de Yachay.

El tipo de bloque desarrollado permite al usuario insertar en cualquiera de sus vistas una nueva instancia del bloque y configurar cuales de los logros Yachay quiere añadir a dicha instancia. De hecho, en una misma vista se pueden agregar varias instancias de este tipo de

bloque, por lo que se podrían mostrar los logros agrupados por bloque, en cualquier configuración que al usuario se le ocurra, tal vez, logros por institución, logros por temática, logros por tiempo, etc. Eso será decisión propia usuario.

Figura 1

Vista de credenciales obtenidas en el e-portfolio



El desarrollo del tipo de bloque para exposición de logros Yachay combinado con la característica de poder crear n cantidad de vistas en las cuales puede añadir este bloque, cierra el círculo que le permite al usuario exponer sus logros a las personas que el mismo usuario decida, mediante la gestión de permisos con que ya cuenta Mahara.

Observando la terminación de los cursos en Moodle

Una de las posibles opciones para ofrecer capacitación es a través de plataformas Moodle de cada institución. Moodle es una plataforma de software libre y además es uno de los sistemas para el manejo del aprendizaje (por sus siglas en ingles LMS) más populares. Al igual que Mahara es una plataforma Modular que permite integración de nuevos componentes dado su diseño y estructura flexible.

Aprovechando cualidad de la flexibilidad de Moodle se buscó automatizar, mediante un componente desarrollado, la creación de la respectiva credencial de terminación del curso dentro del portafolio Yachay. Es decir, cuando un estudiante termine alguno de los cursos ofrecidos dentro de algunas de las plataformas del proyecto, la plataforma se comunique con el portafolio, utilizando por supuesto los servicios web mencionados previamente, y le solicite la creación de dicha credencial.

Sin embargo, para lograr este objetivo es necesario considerar un par de cosas no triviales, que se deben ajustar e implementar en la plataforma Moodle que vaya estar comunicándose con el portafolio de Yachay. Configurar los cursos a tomar en cuenta con los criterios de finalización y detectar mediante algún pluigin de Moodle el momento en que un usuario finalice un curso.

Figura 2

Vista del LMS Moodle de la finalización de los cursos para otorgar credencial

The screenshot shows the Moodle course completion page. At the top, there are navigation links: Moodle 4, Página Principal (home), Tablero, Mis cursos, and Administración del sitio. On the right, there are utility icons for notifications, chat, and user profile (AU), along with a 'Modo de edición' toggle.

The main content area is titled 'Finalización del curso'. Below the title, it says 'Todos los participantes: 4'. There are two search filters: 'Nombre' and 'Apellido(s)', both set to 'Todos' and with alphabetical dropdown menus.

The core of the page is a table with the following structure:

Grupo de criterios		Actividades		Curso
Método de agregación		Todos		Todos
Criterios		Página 1	Página 2	Curso finalizado
Nombre / Apellido(s)	Dirección Email			
Estudiante2 Estudioso	estudiante2@udgvirtual.udg.mx	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Estudiante3 Estudioso	estudiante3@udgvirtual.udg.mx	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Estudiante4 Estudioso	estudiante4@udgvirtual.udg.mx	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Estudiante5 Estudioso	estudiante5@udgvirtual.udg.mx	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

Para cumplir con el primer punto, Moodle viene con la posibilidad de configurar los criterios que determinaran cuando un curso se dará por finalizado. Se puede condicionar bajo ciertas premisas que deben cumplirse, por ejemplo, cuando se realicen cierta cantidad de actividades predeterminadas, o bien, al llegar cierta fecha y el estudiante cuente con una calificación aprobatoria, etc. Son muchas las posibilidades que ofrece. Es importante

realizar esta configuración en cada curso que se vaya acreditar como curso Yachay, para que el sistema de alguna forma pueda determinar en qué punto puede generar el o los certificados de forma automática. De otra manera sería imposible para el sistema, determinar por sí mismo, cuando un usuario termine el curso, porque esto, de hecho, es una situación ambigua incluso para un ser humano.

El segundo punto consistió en realizar un desarrollo de un plugin que según la arquitectura de Moodle se denomina como un observador de eventos. Esta plataforma de aprendizaje cuenta con un catálogo de eventos predeterminados que lanzan un aviso a todos los componentes que estén observando el evento específico. Es decir, cuando se da de alta un componente del tipo Observador de Eventos, este componente le tiene que decir al sistema que evento es el que quiere estar escuchando.

En nuestro componente se escucha el evento terminación de curso precisamente, el cual se cumple justamente cuando se verifican las condiciones de finalización configuradas en el paso anterior. Una vez que nuestro observador detecta que se lanza el evento este extrae los atributos que vienen acompañados con la información del evento, de los cuales los que nos importan es el curso terminado y el usuario que lo terminó. El componente “empaqueta” la información y utilizando un cliente REST (protocolo REST de los servicios web) incluido en las librerías de Moodle envía el mensaje al servicio web del portafolio Yachay para la creación de la respectiva credencial.

De esta manera se cierra el círculo para comunicar la plataforma de aprendizaje Moodle y el portafolio Yachay basado en Mahara; a través de los servicios web, que como se mencionó previamente permiten interoperabilidad entre plataformas, dando la posibilidad a que cualquier otra plataforma, ya sea de aprendizaje o de otra naturaleza, puedan solicitar la creación de credenciales y/o certificados Yachay.

Conclusiones

El proyecto Yachay es un esfuerzo muy importante para integrar diversos ámbitos que permitirán tener un portafolio electrónico unificado para américa latina, así como

flexibilizar los procesos de vinculación y gestión universitaria para el intercambio curricular. Su componente de e-portfolio se encuentra en proceso de desarrollo con base en un sistema de portafolio con licencia de open source (Mahara) que estará directamente conectado con el LMS de mayor uso en el mundo (Moodle) y podrá comunicarse con todos los componentes que conformaran a un sistema inteligente que otorgue flexibilidad e inclusión a los alumnos de las universidades miembros del consorcio Yachay.

Agradecimientos

Los autores agradecen a la Comisión Europea en el marco de acción Erasmus + Desarrollo de capacidades en el campo de la educación superior por el financiamiento del proyecto Yachay.

Referencias

Catalyst. (2022). *Sitio del proyecto Mahara*. <https://mahara.org>

Chan Nuñez, M. E., Oliva Iñiguez, G., Ruvalcaba, C., & Gutiérrez Restrepo, E. (2021). *Estado del Arte de los Portafolios Electrónicos*.

IBM. (2021). *Servicios web*. <https://www.ibm.com/docs/es/was-nd/9.0.5?topic=services-web>

Mahara. (2022). *Manual de Mahara*. 11.10. Web services:
https://manual.mahara.org/en/20.10/administration/web_services.html

Mahara Wiki. (2011). *Developer Area/Mahara Architecture Introduction/Core Components*.
https://wiki.mahara.org/wiki/Developer_Area/Mahara_Architecture_Introduction/Core_Components

S/A. (2019). *Sistemas inteligentes de personalización y flexibilización para mejorar la calidad de la Educación Superior Virtual en América Latina (Yachay). Protocolo de Proyecto presentado a Erasmus +*.

S/A. (2020). *Presentación del proyecto*. <https://yachay.digital/proyecto-2/>

2.2 Herramientas TIC para el emprendizaje en la educación infantil

Javier Morales Bermúdez, Martha Heredia Peña & Mónica Hernández Cortés
Corporación Universitaria Iberoamericana & Programa de Licenciatura en
Educación Infantil

Línea 2: Innovación en la creación, uso y apropiación de tecnologías para la educación.

Tipo de comunicación: Ponencia⁶

Resumen

Los retos del mundo de hoy demanda el desarrollo de competencias para el despliegue de habilidades, que permita a los niños y las niñas alcanzar aprendizajes significativos. Esta ponencia atiende a la necesidad de incorporar la educación para el emprendimiento, por ser este un tema emergente en los primeros niveles de escolarización, entendiendo que es desde allí, como se ponen en juego el aprender a estar juntos, alcanzar metas grupales, evidenciar el reconocimiento de logro. Por tanto, el emprendizaje como concepto se usa ya que el interés se enmarca en el cómo se aprende a emprender de manera cooperativa.

En la presente investigación, se persigue aportar en la formación de licenciados en educación infantil y docentes vinculados a este nivel, utilizando como mediación el uso de herramientas tecnológicas a partir de la propuesta denominada “Caja de herramientas”

⁶ javier.morales@ibero.edu.co martha.heredia@ibero.edu.co
monica.hernandez@ibero.edu.co

como recurso dentro de las estrategias de la planeación escolar con dos instituciones vinculadas de México y Colombia teniendo en cuenta sus contextos y realidades.

La metodología del estudio de alcance exploratorio basada diseño fenomenológico con enfoque hermenéutica vinculó a estudiantes del nivel preescolar, docentes de preescolar y padres de familia de las instituciones participantes. Entre los resultados alcanzados se puede mencionar la utilización de la caja de herramientas por parte de los docentes y la aplicación de talleres, guías, podcast y videos propuestos evidenciando desarrollo en la interacción grupal y en el trabajo cooperativo en el aula.

Palabras clave: Herramientas TIC; Emprendizaje; Educación infantil; Trabajo cooperativo

Abstract

The challenges of today's world demand the development of skills for the deployment of skills, which allows boys and girls to achieve significant learning. This paper addresses the need to incorporate education for entrepreneurship, as this is an emerging issue in the early levels of schooling, understanding that it is from there that learning to be together, achieving group goals, evidencing the achievement recognition. Therefore, entrepreneurship as a concept is used since the interest is framed in how to learn to undertake cooperatively.

In the present investigation, the aim is to contribute to the training of graduates in early childhood education and teachers linked to this level, using as mediation the use of technological tools from the proposal called "Toolbox" as a resource within the strategies of the school planning with two linked institutions from Mexico and Colombia taking into account their contexts and realities.

The methodology of the exploratory scope study based on a phenomenological design with a hermeneutical approach linked preschool students, preschool teachers and parents of the participating institutions. Among the results achieved, we can mention the use of the toolbox by teachers and the application of workshops, guides, podcasts and videos proposed, evidencing development in group interaction and cooperative work in the classroom.

Key words: CT tools, Entrepreneurship; Early childhood education; Cooperative work

Introducción

Las dinámicas y retos del mundo actual demandan una formación pertinente, flexible y de calidad para asumir los desafíos que enfrentan los individuos en la sociedad contemporánea. Tomando como referencia lo planteado por el programa de las Naciones Unidas, (PNUD, 2007), el desarrollo humano integral es “el proceso de expansión de las capacidades de las personas que amplían sus opciones y oportunidades” vinculando el desarrollo humano integral relacionado con el fortalecimiento de capacidades desde todas las dimensiones del ser humano, que le permitan generar acciones en todos los ámbitos de su vida en pro de su progreso y bienestar.

Esto denota procesos educativos orientados a formar sujetos competentes en contextos diversos en donde se desenvuelven, y donde hacen uso de capacidades, habilidades y actitudes necesarios para resolver problemas, para crear, para trabajar en equipo y tomar decisiones entre otras acciones. Múltiples investigaciones y lineamientos internacionales coinciden en plantear la formación para el emprendimiento como uno de los derroteros propicios para atender a las demandas actuales que enfrentan los individuos en la sociedad (Sánchez, Lanero y Yurrebaso, 2005; Congreso de la República de Colombia, 2006).

En esta línea, respecto al emprendimiento se evidencia una constante evolución del concepto en el marco de la educación formal, especialmente en lo que se refiere a su conceptualización, objetivos, contenidos y los procesos de enseñanza-aprendizaje que lo favorecen (Fayolle, 2007). De acuerdo con Neck y Grenee (2011), el emprendimiento se enseña desde diferentes enfoques: El emprendedor (enfocado en sus rasgos de personalidad); los procesos (enfocado en la creación de empresas); la cognición (enfocado en la toma de decisiones) y el método (enfocado en un portafolio de técnicas para practicar el emprendimiento), siendo este último el más apropiado para el mundo tan cambiante y lleno de incertidumbre en el que se vive actualmente.

Si bien el emprendimiento surge como un concepto en el ámbito económico, este ha ampliado su rango de acción hacia otros escenarios; entre ellos la educación. Al respecto, el emprendimiento en la educación también ha tenido replanteamientos y avances significativos que históricamente permitieron consolidar un abordaje integrador, pragmático, sistémico y contextual de este objeto de aprendizaje. En función de esta perspectiva, se han generado lineamientos para construir espacios formales de educación en torno al emprendimiento, que dan lugar a cambios en los currículos académicos con el objetivo de incluir cursos orientados al desarrollo de una cultura emprendedora (Rosendahl, Sloof y van Praag, 2014).

En esta perspectiva se empezó a asumir el emprendimiento como un constructo susceptible de ser enseñado en distintas etapas de la vida, y no solo durante la adultez. Estos procesos enfocan, en primer lugar, acciones educativas dirigidas al nivel universitario, en segundo lugar, la básica secundaria; sin embargo, desde comienzos del siglo XXI se evidencia un creciente interés por abordar sistemáticamente la formación para el emprendimiento en los primeros años de escolaridad, es decir, desde la educación básica primaria (Kuratko, 2005; Díaz y Celis, 2011; Johansen, Schanke y Clausen, 2012; Valerio, Parton y Robb, 2014)

Acerca de la investigación

La presente ponencia se deriva de la investigación “El trabajo cooperativo como estrategia pedagógica en el desarrollo de actitudes de emprendimiento en educación infantil en contextos de lo rural y urbano” que se acoge a la línea de investigación en Educación e Infancias del grupo de investigación en educación y escenarios pedagógicos, GIEEP adscrito a la Facultad de educación de la Corporación Universitaria Iberoamericana. Esta propuesta es el resultado de la alianza estratégica entre los actores vinculados a nivel Internacional con una docente investigadora de la Secretaría de Educación del Estado de Michoacán- México quien trabaja en Jardín de niños Leonardo Olivo, ubicado en Los Palillos Municipio de Los Reyes de Salgado, correspondiente al sector rural. A nivel Nacional, un docente investigador del colegio Distrital Virginia Gutiérrez de Pineda de la ciudad de Bogotá, en el nivel de primaria, el nodo Infancias de La Red de Docentes Investigadores de Colombia, REDDI, la Corporación Universitaria Iberoamericana,

Facultad de Educación, Programa de Licenciatura en Educación Infantil con docentes en formación de práctica pedagógica.

Por otra parte, este proyecto busca brindar a los docentes algunos recursos didácticos y pedagógicos generados a través de una caja de herramientas basada en el trabajo cooperativo y en concordancia con lo planteado por Simón, (2020) muchos de los profesores de educación infantil carecen de los conocimientos sobre el tema de emprendimiento para su enseñanza, puesto que en su formación no cursaron temas de creación, desarrollo y administración de negocios. Así mismo, se busca aportar a los objetivos de desarrollo sostenible (ODS) en cuanto a la calidad educativa relacionada con la pertinencia y desarrollo del conocimiento sobre la educación para el emprendimiento dirigido a profesores y población infantil en respuesta a una necesidad de promover el desarrollo de actitudes emprendedoras para la vida y para las acciones futuras de los estudiantes en sus contextos.

Una mirada al emprendimiento en el contexto entre Colombia y México

Dentro de este marco, en Colombia, a partir de la Ley 1014 de 2006, se le dio vida a la Red Nacional para el Emprendimiento, la cual considera en su Artículo 1: El emprendimiento es una forma de pensar, razonar y actuar centrada en las oportunidades, planteada con visión global y llevada a cabo mediante un liderazgo equilibrado y la gestión de un riesgo calculado, su resultado es la creación de valor que beneficia a la empresa, la economía y la sociedad.

El aprendizaje-formación emprendedora, se ha convertido en un aspecto vinculante en los planes de estudio en Colombia, dado que promueve y facilita la incorporación de los estudiantes al campo laboral forjando la creación de nuevas empresas; esto incide en el desarrollo personal del individuo impulsando su creatividad y autoeficacia. En Colombia, el proceso de fomento de la cultura del emprendimiento implica la integración de las competencias básicas y ciudadanas, el emprendimiento y empresarismo al contexto institucional, lo cual se manifiesta al concebirla como el resultado de la construcción del proyecto educativo institucional y el proyecto de vida de sus estudiantes, donde su diseño e implementación contemple una mirada integral del ser humano.

El emprendimiento en México se enfoca en una perspectiva economista que engloba a un determinado grupo social; en el ámbito educativo ha sido un tema poco abordado; sin embargo, la Universidad Politécnica de Guanajuato asume el emprendimiento desde una postura más creativa, no pierde la visión económica, pero lo ha realizado de forma lúdica, a través de “un manual dirigido de manera especial a docentes del nivel preescolar, con el propósito de ofrecerles estrategias que sirvan como apoyo para generar en sus niños(as) el espíritu emprendedor” (Arteaga, 2014, p. 252).

Estrategia trabajo cooperativo y caja de herramientas

El trabajo cooperativo es una de las metodologías más empleadas en Educación Infantil y Primaria el cual requiere que los estudiantes trabajen en grupo de forma colaborativa y sean capaces de desarrollar diferentes tipos de habilidades.

Para Cladeiro y Vizacarra (2015) el concepto de trabajo cooperativo asimila la cooperación como una asociación entre personas que van en busca de ayuda mutua para la realización de actividades en conjunto, de esto se deriva el aprendizaje colectivo siendo esta la estructura fundamental del concepto para ser desarrollado en el aula. Las autoras también destacan que los alumnos al apoyarse mutuamente consiguen aunar esfuerzos individuales para alcanzar metas articuladas en un grupo destacando sus fortalezas como equipo. De igual forma, rescatan la importancia de la correcta utilización de las nuevas tecnologías con el fin de flexibilizar el trabajo cooperativo en el aula ya que al existir una gran cantidad de información y recursos es necesario saber adaptar las diferentes herramientas a las particularidades de cada grupo.

Johnson y Johnson (2000), manifiesta que, en las situaciones cooperativas, los alumnos están unidos por un destino común, una identidad compartida y una causalidad común. Por ello, festejan los éxitos de los demás y sienten que los benefician personalmente. Las ideas, la información, las conclusiones y los recursos importantes tienden a ponerse a disposición de todos, para su intercambio y utilización en formas que favorezcan la comprensión colectiva e individual y aumenten la energía para realizar la actividad.

Una mirada a la educación Infantil

Desde la educación inicial es fundamental reconocer la multidimensionalidad en el desarrollo de los niños y niñas, lo cual conlleva a identificar esta etapa como período vital de cambios e invita a apreciar su diversidad, el desarrollo integral para el despliegue de habilidades, que les permita alcanzar nuevos aprendizajes y realmente significativos. Esta perspectiva es la intencionalidad observada en varios países de Latinoamérica, Al respecto, los referentes técnicos para la Educación inicial en el marco de la atención integral del Ministerio de Educación Nacional de Colombia establecen que “el aprendizaje es un proceso de descubrimiento y en construcción permanente, en el que los saberes previos sirven de plataforma para explorar, construir otras ideas, conocimientos, relaciones y experiencias”. De ahí que las estrategias diseñadas acerquen a los niños y niñas hacia formas de autonomía, participación y creatividad más complejas. (MEN 2014)

Descripción de la página Web “caja de herramientas“

La “Caja de herramientas” presenta un contenido enfocado a generar estrategias para abordar el emprendimiento desde la estrategia de trabajo cooperativo en el que el docente propone una serie de dinámicas grupales en el aula que redundará en el despliegue de habilidades en los niños y las niñas, al desarrollar actividades en equipo. Este desarrollo de formato tipo página web pone en juego los beneficios de incorporar las TIC’S en la educación infantil ya que, como entorno virtual, genera escenarios accesibles para quienes deseen consultar, explorar y descargar material de interés educativo. Trigueros, et al, (2012) refieren que: “El uso de las TIC hace que el profesorado sea más receptivo a los cambios en la metodología y en el rol docente: orientación y asesoramiento, dinamización de grupos, motivación de los estudiantes, diseño y gestión de entornos de aprendizaje, creación de recursos, evaluación formativa, etc.” (p.104).

Como recurso digital la Caja de Herramientas permite a los docentes desarrollar actividades en el marco del trabajo cooperativo, orientado a la promoción de actitudes

emprendedoras en los niños y las niñas. La siguiente imagen muestran los elementos que representan la estructura de la Caja de herramientas:

Figura 1

Caja de herramientas



Enlace ingreso: <https://strategyumc23.sg-host.com/>

Las instituciones vinculadas de México y Colombia que promueven la educación infantil han logrado articular la caja de herramientas con actividades tipo taller expuestas como material de apoyo y es allí como a partir de la experiencia en aula refieren el valor no solo desde la función informativa y de divulgación de los recursos allí alojados sino también lo asequible y de fácil comprensión para la implementación en el aula. Este sitio está abierto a la comunidad educativa y grupos de interés, en su estructura integra recursos como guías, talleres, podcast, videos, infografías y recursos bibliográficos. El acceso lleva a una serie de pestañas, con un menú que orienta al usuario para la navegación e identificación de los contenidos académicos.

Resultados

La caja de herramientas como estrategia para abordar los procesos relacionados con el emprendizaje y el trabajo cooperativo en educación infantil permite tanto a docentes como a interesados en el tema apoyar procesos formativos que evidencian que las actitudes emprendedoras como un constructo son susceptibles de ser enseñadas en distintos

momentos de la vida, los niños y niñas en el periodo de la educación inicial no es ajena a este ejercicio en clave de infancias desde las competencias sociales y emocionales. Como resultado de su implementación se logran identificar los siguientes elementos:

Talleres

Los talleres diseñados recogen la experiencia de interacciones, diálogos y narrativas de los niños y las niñas referidas a toma de turnos y participación para la resolución de problemas, los niños y niñas al interior del aula reciben la guía y la orientación docente y es a partir de ella como se evidencian habilidades para el seguimiento de instrucciones sin distinción de género o edad ocupando con ello un rol central en el desarrollo de la actividad.

Guías

Son elementos que definen la manera de articular los procesos desde lo colectivo y lo individual y evidencian como herramienta pedagógica no solo para los docentes también para quien desde casa refuerce procesos de aprendizaje.

Podcast

Los audios allí propuestos, refieren conceptos, experiencias y voces de los niños y las niñas, evidencian el rol del docente en el marco del trabajo cooperativo que conduce a procesos inclusivos en los que se valida el aprender juntos desde las diferencias.

Es claro que, el trabajo cooperativo requiere de planeación por parte del maestro, quien desde la secuencia didáctica evidencia el valor sustantivo de las metodologías activas.

Videos de sensibilización

Los videos buscan auto referenciación desde la labor docente y para los niños un ejercicio didáctico para la comprensión de su quehacer en el aula con sus pares. Como elemento audiovisual aporta sobre el cómo enseñar y el qué esperar de la secuencia didáctica en clave de las estructuras Kagan (2014)

Conclusiones

Las herramientas TIC para el emprendizaje en la Educación infantil ponen en juego los procesos de enseñanza/aprendizaje, entendiendo que éstas, apuntan no sólo a la búsqueda de la información o al uso de la tecnología; sino también al desarrollo de competencias transversales necesarias para la vida. Así, la Caja de herramientas como recurso digital ofrece a los docentes estrategias pedagógicas y didácticas en el marco del trabajo cooperativo para la promoción de actitudes emprendedoras en los niños y las niñas.

El material didáctico alojado allí, sugiere ambientes virtuales de aprendizaje de acuerdo con las particularidades y las necesidades de los docentes en contextos rurales y urbanos, entendiendo que los escenarios con dificultades de accesibilidad a la internet, presentan barreras tecnológicas, se recomienda desde esta propuesta investigativa la posibilidad de acceder a los materiales en diferentes medios: físicos y magnéticos que permitan su uso y aplicación por parte los docentes y la comunidad educativa.

Biografía y referencias

Arteaga, Ana y Arteaga, Columba (2014). Emprendimiento en preescolar. Universidad

Politécnica de Guanajuato, 251-259. Recuperada de

http://www.ecorfan.org/handbooks/Ciencias%20Administrativas%20y%20Sociales%20T_IV/articulo_25.pdf

Congreso de la República de Colombia. (2006). Ley 1014 de 2006.Fomento a la cultura del Emprendimiento.

Correa Verástegui, E. J. (2018). Programa " Niños Emprendedores": su eficacia para el desarrollo de actitudes emprendedoras en los estudiantes del quinto grado de primaria de la Institución Educativa N° 82098 de San Pablo, 2017.

Damián Simón, J. (2013). Sistematizando experiencias sobre educación en emprendimiento en escuelas de nivel primaria. Revista mexicana de investigación educativa, 18(56), 159-190.

- Escamilla Fregoso, C. S. E., & Macías González, G. G. (2019). Desarrollo de la habilidad emprendedora en estudiantes normalistas mediante la metodología de Aprendizaje Orientado a Proyectos (Doctoral dissertation, Centro Universitario de Los Altos, Universidad de Guadalajara).
- Fayolle, A. (2007). Emprendimiento y creación de nuevo valor: la dinámica del proceso emprendedor . Prensa de la Universidad de Cambridge.
- Ferreiro, R & Calderón, E (2011). ABC del Aprendizaje Cooperativo. Trabajo en Equipo para Enseñar y Aprender. Pág. 139. México: Trillas.
- http://www.habilidadesparaadolescentes.com/archivos/El_Abc_del_aprendizaje_cooperativo.pdf
- González Fuentes, M., Rojas Lorca, M., & Ogaz Meza, C. (2019). Trabajo colaborativo entre el educador diferencial y el docente de aula regular, plan de sensibilización para la comunidad educativa (Doctoral dissertation).
- Henao, A. M. G., Pabón, V. T., Sierra, E. B., Pérez, K. C., & Castaño, P. A. P. (2018). El emprendimiento como cultura: ¿una estrategia para potenciar las competencias ciudadanas y el trabajo en grupo en la primera infancia?. *Infancias imágenes*, 17(2), 176-184.
- Huber, LR, Sloof, R. y Van Praag, M. (2014). El efecto de la educación empresarial temprana: Evidencia de un experimento de campo. *Revista Económica Europea*, 72, 76-97.
- Johnson, D. (1999), “Cap.1. El concepto de aprendizaje cooperativo” y “Cap.9 La puesta en práctica de la clase cooperativa”, en: *El aprendizaje cooperativo en el aula*, Buenos Aires, Paidós pp.13-30 y pp. 89-98

Kagan, S. (2014) El tamaño del efecto revela el impacto de las estructuras Kagan y el aprendizaje cooperativo. San Clemente, CA: Kagan Publishing. Revista Kagan Online, invierno de 2014. www.KaganOnline.com

Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito:

Actualización Secretaría de Educación del Distrito.

Ministerio de educación Nacional (2006) Ley 1014 de 2006. Recuperado en:

<https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-94653.html>

Ministerio de educación Nacional (2014). Referentes técnicos para la Educación inicial en el marco de la atención integral.

Núñez, L. G., Martínez, M. L., Rico, T. H., Rodríguez, D. M., López, J. H., Gallego,

J. M., ... & Roca, D. S. (2017). Competencias emprendedoras en Básica Primaria: Hacia una educación para el emprendimiento. *Pensamiento & gestión*, (43), 150-188.

QUINTAL, M. D. L. C. E., & Novelo, A. F. (2018). Una experiencia de emprendizaje en niños y jóvenes.

Sección XVIII (2013). Propuesta Alternativa para la Lecto-escritura. Libro del

Maestro. SNTE SECC. XVIII. Morelia, Michoacán. México.

Simón, J. D. (2015). Pueden los niños adquirir y aplicar conocimientos de

emprendimiento? El caso del subprograma, mi primera empresa: emprender jugando. *Nova scientia*, 7(15), 389-415.

Trigueros Cano, Fº Javier; Sánchez Ibáñez, Raquel; Vera Muñoz, Mª Isabel. (2012). El

profesorado de Educación Primaria ante las tic: realidad y retos. REIFOP, 15 (1),
101-112. (Enlace web: <http://www.aufop.com>)

Línea 3. Línea de didácticas y ambientes de aprendizaje accesibles y con afectividad

Coordinadores:

Olga Lucía León Corredor y Gladys Molano Caro
Universidad Nacional de Mar del Plata - Argentina y Universidad Nacional de Educación a Distancia – España

Descripción:

El diseño y desarrollo didáctico accesible y para la diversidad es hoy uno de los retos epistemológicos y tecnológicos de las didácticas específicas. Este reto se concreta, la mayoría de las veces, en el diseño y desarrollo de ambientes de aprendizaje, con condiciones de accesibilidad, capaces de acoger a todos y de trabajar con todos los profesores y estudiantes que acuden diariamente a las aulas de educación básica, media y superior. Este reto exige la participación de profesores y de estudiantes interesados en la definición, la aplicación y la observación de pautas y de modelos didácticos y de ambientes de aprendizaje accesibles. En este contexto, esta línea se propone constituir un espacio para el fomento de la reflexión didáctica, para la difusión de propuestas de didácticas y de ambientes de aprendizaje accesibles y para el diálogo entre expertos, profesores, estudiantes y otras partes interesadas.

Temas:

- A. Formación de profesores en didácticas con accesibilidad y afectividad.
- B. Creación de ambientes de aprendizaje, accesibles y afectivos.
- C. Diseños didácticos innovadores.
- D. Adecuaciones y adaptaciones curriculares.
- E. Modelos para la creación de didácticas accesibles y afectivas.
- F. Evaluación de ambientes y diseños didácticos con accesibilidad y afectividad.

3.1 Creación de podcast, estrategia pedagógica intercultural

Francy García Gutiérrez, Jenny Obando Chingue & Dilia Cuastumal Gómez

Corporación universitaria Iberoamericana

Línea 3B: Línea de didácticas y ambientes de aprendizaje accesibles y con afectividad.

Tipo de comunicación: Ponencia.⁷

Resumen

Los múltiples llamados a interculturalizar la escuela, a construir una educación crítica y transformadora de las inequidades y colonialidades subyacentes en América Latina, dejan la incógnita de cómo se hace esto en la práctica, en los contextos y las realidades diversas de las comunidades locales. Es sabido que mientras la sociedad colombiana se declara incluyente y felicita la diversidad cultural, en muchas de sus interacciones cotidianas, la condena. Esta realidad se vive en Ipiales, Nariño, sur occidente colombiano, donde varias comunidades indígenas como Los Pastos, han optado por focalizar la etnoeducación en sus escuelas, revitalizando las identificaciones étnicas al interior de la comunidad, pero limitando al mismo tiempo la interacción de sus infantes con la sociedad no indígena. De esta forma han reducido los espacios de encuentro con percepciones diversas e incluso opuestas, por lo que las autoras del presente documento se cuestionan sobre la capacidad para el encuentro intercultural de estos niños. Esta presentación expone el trabajo investigativo sobre la creación colectiva de un podcast por estudiantes de grado quinto de educación básica primaria de una escuela rural indígena, como una estrategia pedagógica para fortalecer la competencia comunicativa intercultural en aquellos; estudiantes que en su esfera social inmediata viven una valoración positiva de sus referentes culturales, pero un poco más allá, en ámbitos interculturales, pueden ser cuestionados y estigmatizados.

⁷ fgarcia6@ibero.edu.co jobando3@ibero.edu.co dcuastum@ibero.edu.co

Palabras claves. Comunicación cultural; competencia; interacción cultural; enseñanza multimedia.

Abstract

The several invitations to interculturalize a critical and significant education to transform inequities and colonialities in Latin America, set up the question, how can do it in real practice, around contexts and several realities of local communities. It is knowing that Colombian society is considered inclusive a congratulate cultural diversity, in many of its daily interactuations it condemns them. Its situation is experimented in Ipiales – Nariño – south west in Colombia. Here we can find many indigenous communities such as The Pastos, they have focus on etnoeducation in their schools, it revitalizes ethnic identifications inside community, at the same time children interaction with no indigenous society. In this way, they have reduced interchange spaces with varied perceptions and opposites ones. So that, the authors of this document create the question about capacity for intercultural meeting in these children. This presentation shows the research paper about collective creation of a podcast for fifth course students in primary School of a rural indigenous school, it is used as a pedagogical strategy to strength the communicative and intercultural competence; students that, in nearby social ambit live a positive valoration about their cultural referents, but a little further, in intercultural context, they can be disputed and stigmatized.

Key words. Cultural communication; competence; cultural interaction; multimedia enseignement.

Introducción

Después de siglos de marginación o exclusión, los grupos étnicos colombianos, como el pueblo indígena de Los Pastos, ubicado al sur del departamento de Nariño, llevan casi tres décadas intentando hacerse un lugar social en condiciones de equidad, en un clima que desde la retórica felicita su diversidad, pero en la interacción cotidiana, en la dinámica desarrollista y en las relaciones de poder local, la condena. En medio de relaciones de poder asimétricas, las comunidades Pastos, específicamente en el municipio de Ipiales, se ven

descalificadas a través de la reiteración de viejos y nuevos estereotipos negativos, si sus decisiones y acciones no están en la vía de los intereses de otros.

En tal contexto, la promoción de la comunicación intercultural resulta clave para romper los prejuicios sobre los indígenas en un terrero reflexivo y constructor de lasos comunicativos más equitativos y de una sociedad más plural. Aquí la escuela juega un rol fundamental como escenario dinamizador de tal transformación. Desde el Centro Educativo Chacuas, localizado en la vereda homónima del resguardo indígena Pasto de Ipiales, se propuso una estrategia para desarrollar la competencia comunicativa intercultural (CCI en adelante), con estudiantes del grado quinto de Educación Básica Primaria –EBP-, que conjeturó el uso de tecnología multimedia –la creación de un podcast-, como herramienta pedagógica de aprendizaje, de enseñanza, de indagación, de conexión con el mundo extra escolar, de trabajo colectivo, de empoderamiento de niños indígenas y de transformación social.

Contexto y población

“No estamos de acuerdo cuando por las emisoras dicen que los indígenas no queremos el desarrollo porque no hemos dejado ampliar la [vía] Panamericana, y que no sabemos pensar, porque nosotros sí queremos salir adelante, que nuestros hijos estudien y sean buenas personas” (M. Chacua. Entrevista 7).

“No me gusta cuando dicen que queremos vivir en el pasado y que queremos volver al taparrabo, si lo único que decimos es que nos dejen nuestro territorio; nosotros los indígenas defendemos nuestro territorio y poner más barrios aquí en Ipiales, nos está quitando la poca tierra que nos queda para vivir” (J. Chacua. Entrevista 3).

Las citas referencian algunas de las problemáticas que enfrentan las comunidades Pastos del resguardo de Ipiales, en las que resalta la estigmatización como personas anti desarrollistas, atrasadas y poco analíticas, frente a la reprobación de proyectos de infraestructura sobre territorio indígena, en este caso la ampliación de la vía Panamericana que atraviesa el resguardo de Ipiales o la ampliación del perímetro urbano sobre tierras del mismo territorio. Estas descalificaciones no son nuevas pues responden a un patrón de desigualdades históricas en la región, que desde épocas coloniales les signó a los indígenas

Pastos un lugar social de menor valía (García, F., 2014). Hoy, tales invalidaciones llegan a los hogares fundamentalmente a través de canales informativos como la radio y recientemente por medios digitales locales, y encuentran eco incluso dentro de la misma comunidad indígena.

Aunque han ayudado a visibilizar y a empoderar a las comunidades étnicas, las reivindicaciones constitucionales de finales del siglo pasado en Colombia, tampoco han eliminado las estigmatizaciones negativas en torno a los indígenas y éstas están vigentes. Luego del paquete constitucional de derechos, accesos y recursos que les otorgó el Estado a los grupos étnicos, parte de la sociedad local ipialeña negó que los indígenas Pastos lo fueran, por tanto ante sus ojos no merecían los beneficios estatales; no vieron la continuidad temporal de un resguardo de origen colonial, ni las prácticas, ni los saberes, las raíces indígenas (“troncos” familiares), entre otros elementos, que los sustentan como grupo culturalmente diferenciado, y por los cuales el Estado nunca ha dudado de la etnicidad de Los Pastos.

Los señalamientos van desde gente ávida de dinero, aprovechada y egoísta, hasta gente sin proyección, sin capacidad de pensamiento, anclada en el pasado y cerrada. Estereotipos que han sido escuchados a través de programas radiales de emisoras y canales digitales locales, especialmente cada vez que los indígenas se oponen a algún proyecto desarrollista que toque sus territorios y por el cual sientan que es mayor el daño que el beneficio para la comunidad.

La escuela, atravesada por el contexto, repite esta dinámica, especialmente en el ámbito urbano –donde asisten estudiantes indígenas y no indígenas-, en el que las oleadas informacionales descalificadoras de los indígenas, se sienten más fuertes. Entre tanto, las comunidades Pastos, en escuelas y colegios indígenas ubicados en el resguardo de Ipiales, sustentados en el amparo de derechos constitucionales, no entraron en esa discusión y mejor se volcaron hacia una educación étnica. Este es el caso del centro educativo –CE-Chacuas, asociado a la Institución Educativa El Placer, cuyo proyecto educativo institucional –PEI- focaliza la etnoeducación Pasto.

Este enfoque etnicista en el CE Chacuas y otras escuelas indígenas, viene cumpliendo una labor revitalizadora de prácticas y saberes culturales, que ha ayudado a enunciar en voz alta las identificaciones étnicas otrora negadas; pero, por otra parte, ha encerrado esa dinámica en las fronteras de las escuelas y las veredas indígenas, limitando las interacciones con el contexto adverso y excluyente, más amplio, de la sociedad local. Esta dinámica segregacionista evita que niños, jóvenes y luego adultos, se enfrenten a dinámicas de marginación, y al unísono las desafíen, adquieran la capacidad de destruir estereotipos construyendo puentes de diálogo igualitario, o al menos que evidencien comprensión y reflexividad sobre las relaciones de poder que atraviesan los intercambios entre indígenas y no indígenas.

Así, la pregunta que guio la investigación remitió a cómo se podía fortalecer la competencia comunicativa intercultural –en adelante CCI–, la capacidad de encarar un diálogo intercultural equitativo en estudiantes de grado quinto de educación básica primaria –EBP– del CE Chacuas, en Ipiales, Nariño; y se planteó al tiempo la hipótesis de la estrategia de la creación de podcast colectivo en esa búsqueda.

Objetivo

De esta manera se propuso comprender cómo se puede fortalecer la CCI en estudiantes del grado quinto de EBP de un centro educativo indígena rural, planteando para ello la estrategia pedagógica de la creación colectiva de un podcast.

Referencias conceptuales

Competencia Comunicativa Intercultural

Se asumió que la CCI es el conjunto de “las habilidades que emplean los individuos culturalmente diferentes para favorecer un grado de comunicación suficientemente eficaz, estableciendo comportamientos apropiados y efectivos en determinado contexto social y cultural” (Sanhueza et al, 2012, p. 131); habilidades en las que intervienen de forma interdependiente tres dimensiones: cognitiva (conciencia individual sobre entorno, sobre sí mismo y sobre las otras culturas: autoconciencia y conciencia cultural), comportamental (habilidades verbales y no verbales, adaptativas y flexibles al manejo de la interacción en

contexto) y afectiva (proyectar y recibir emociones y sentimientos positivos antes, durante y después de interacción: sensibilidad intercultural, como el rechazo al etnocentrismo y al prejuicio).

En cuanto a la dimensión afectiva de la CCI, se seleccionaron elementos que manejaron Chen y Starosta (1998, como se cita en Vilá, 2005) en su estudio sobre la Sensibilidad Intercultural –SI–, como la implicación en la interacción comunicativa, el respeto por las diferencias culturales, la confianza en la interacción, el grado de disfrute de la interacción y la atención a la interacción comunicativa.

Podcasting

El podcasting por su parte es la creación y emisión de archivos de audio digitales, que puede realizarse en diferentes formatos como monólogo, diálogo, entrevistas, mesa de diálogo, narrativo y noticiero, a través de distintas plataformas en internet. Puede asumirse como una herramienta metodológica (Saborío, 2018), didáctica, comunicativa (Reynoso, Zepeda & Rodríguez, 2019), o de análisis (Solano & Sánchez, 2010) en el escenario educativo; o en un ámbito más allá de tal espacio, puede asumirse como un recurso para la transformación social (Viteri, 2022).

Un podcast es un canal digital, cuyos contenidos son los diferentes archivos de audio que se “suben” a éste, o sea, se alimenta de diferentes emisiones o “programas” (García & Caurcel, 2011). Es importante precisar el objetivo y a qué tipo de audiencia va dirigido el podcast, para asimismo enfocar su planeación y realización (Solano & Sánchez, 2010; Reynoso, Zepeda & Rodríguez, 2019). Las fases para su realización se pueden resumir en: planeación (objetivo, recursos, formato, temática, guion), producción (grabación y edición), y publicación on line.

Como hacer del podcasting una estrategia pedagógica para desarrollar la CCI

Para comprender cómo a través de la creación colectiva de un podcast se podía fortalecer la CCI en estudiantes de grado quinto de EBP, se diseñaron y realizaron cuatro fases,

siguiendo la espiral autorreflexiva ininterrumpida de bucles: diagnosticar-planear, actuar, observar-reflexionar, y re planificar como base para la solución de los problemas educativos propuesta por Carr y Kemis –y retomada luego por autores como Pérez Serrano (1998), en el marco de la Investigación Acción (Colmenares & Piñero, 2008).

En primer lugar, se realizó un diagnóstico inicial de la suficiencia de ésta, con base en la aplicación de una prueba de CCI, que fue adaptada del Test de CCI creado por Vilá (2007) y se le adicionaron algunos ítems del test de sensibilidad intercultural –SI- ideado por Chen y Starosta (1998, como se cita en Vilá, 2007). Se modificaron los casos acordes al contexto socio cultural del sur occidente colombiano y se simplificó el de SI. La información arrojada por tal prueba se complementó con entrevistas semi estructuradas realizadas con familiares adultos de los estudiantes.

En segunda instancia, se caracterizó el podcast en sus elementos particulares, a través de una revisión bibliográfica, y se resumieron los rasgos básicos para su realización. Con base en esta caracterización, se planificaron una serie de talleres (siete en total), que llevaron a los estudiantes de grado quinto a diseñar (tres talleres), realizar (tres talleres) y divulgar (un taller) un podcast de creación colectiva en tres equipos de estudiantes, concluyendo con la realización de tres emisiones con temáticas distintas, elegidas y trabajadas por los grupos focales de estudiantes. Finalmente, se midió la CCI con el mismo instrumento inicial, así como con entrevistas semi estructuradas que evaluaron el impacto del trabajo investigativo.

Resultados y discusión

La prueba de CCI y SI en estudiantes de grado quinto de EBP del centro educativo Chacuas, arrojó que los estudiantes en general manejan un buen nivel de comunicación intercultural, en sus componentes cognitivo y comportamental, notándose una leve dificultad en el componente afectivo a la hora de enfrentar situaciones de interacción, de tener confianza y de manifestar indecisión al interactuar con alguien diferente de su comunidad. Sin embargo, también puso de relieve que todos los infantes pertenecen a la comunidad indígena de Los Pastos, han vivido toda o la mayor parte de su vida en su territorio, entre su familia extensa, y han estudiado en una escuela que reafirma su identidad

cultural, por lo que poseen pocos escenarios en que se confronte su capacidad para interactuar con un “otro” que no pertenezca a su cultura.

Al contrario, las entrevistas con familiares adultos de los estudiantes, cuyos espacios de interacción van más allá de la vereda, manifestaron que no siempre los intercambios con personas ajenas a la comunidad indígena, son amables y empáticos. En escenarios escolares no indígenas, existe la posibilidad de que los niños silencien su pertenencia étnica por temor a ser estigmatizados como personas “que no quieren progresar”, “muy pasivos”, “ignorantes” o “poco desarrolladas”. Es decir, las descripciones de las entrevistas muestran el panorama de una estigmatización con base en prejuicios, presente en algunos escenarios como el educativo, del cual podrían hacer parte sus hijos en caso de ir a colegios no indígenas.

La ideación de talleres pedagógicos progresivos fue clave para compartir la caracterización y el paso a paso para crear un podcast colectivo por los mismos estudiantes. Ese fue el rol docente, como un acompañante-guía; mientras los estudiantes mismos eligieron el formato (entrevista), las temáticas a abordar, las personas a entrevistar, hicieron los guiones de cada emisión, realizaron las entrevistas, grabaron, editaron, analizaron y emitieron esos productos. La creación del podcast les permitió además de trabajar en equipo y aprender el manejo de nuevas tecnologías informáticas, ser investigadores de sus propias inquietudes, encarar contextos diferentes a su nicho, empoderarse frente a actores externos de su escuela, su familia y su comunidad, enfrentar retos externos que le desafían su perspectiva cultural o le presentan lecturas distintas de sus inquietudes, afrontar la realización de análisis, corregir su trabajo, mostrarlo, y recibir y gestionar críticas.

Los temas elegidos por los grupos pueden ser abordados desde perspectivas socio culturales diferentes puesto que en el contexto de Ipiales hay intereses y posiciones encontradas sobre ellos. Así que el desafío de los niños y las niñas indígenas, era traspasar la barrera de la perspectiva etnocéntrica, enfrentarse a lo diverso e incluso opuesto, alimentando su capacidad para enfrentar con suficiencia situaciones de interacción intercultural, que no siempre van a ser empáticas y positivas; y al mismo tiempo, demostrar con su abordaje que se pueden derribar los prejuicios negativos en torno a los indígenas. Así se abordó el componente cognitivo.

Desde el componente afectivo, los estudiantes se encontraron motivados por el ejercicio pedagógico, desarrollaron expectativas, se emocionaron y disfrutaron de la interacción con otros diferentes a los miembros de su comunidad. Y en el componente comportamental, intentaron alcanzar los objetivos en el diálogo intercultural propuesto, desarrollar relaciones positivas con el otro no indígena, y superar el estrés ocasionado por enfrentarse a escenarios nuevos, por las diferencias de posiciones o por las diferencias culturales.

Conclusión

La creación de un podcast en forma colectiva por grupos focales de estudiantes del grado quinto de EBP del Centro Educativo Chacuas, resultó una estrategia pedagógica poderosa para potenciar el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en estudiantes cuyo contexto de interacción es limitado a un enfoque etnocéntrico. Así, esta estrategia se convirtió en un recurso para la transformación social desde el ámbito educativo porque,

- a. amplió el espectro de posiciones, perspectivas, intereses, que incluso se basan en estereotipos negativos sobre lo indígena, traspasando la perspectiva étnica, y llegando a comprender, reflexionar y controvertir tales prejuicios;
- b. desarrolló una actitud abierta a otras posturas y visiones, reconociendo la complejidad de las culturas y de las interacciones entre éstas, a partir de las entrevistas y los análisis de éstas;
- c. provocó la motivación, el desarrollo de expectativas, el disfrute de la interacción con miembros diferentes a los de su comunidad, y la superación del estrés ante interacciones novedosas y provocadoras, durante los encuentros e interacciones con personas entrevistadas.
- d. empoderó a los estudiantes para tomar en sus propias manos la iniciativa de la interacción, el uso de tecnologías de la información accesibles para ellos y sus familias rurales y el enfoque de los encuentros y los análisis realizados;
- e. sirvió como recurso metodológico pues implicó idear procedimientos basados en una planeación estratégica (preparación, producción, difusión y evaluación), que intentó dar respuesta a un problema contextual como es mejoría de la CCI en estudiantes cuya interacción se limita a su misma comunidad étnica;

- f. se usó como un recurso didáctico y comunicativo que ayudó a expresar, indagar, manifestar, comprender y desarrollar capacidades de los estudiantes como la comunicación interpersonal, la escucha, la escritura y la oralidad; capacidades a desarrollar en los estudiantes según el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2006);
- g. superó el uso educativo de los podcasts como estrategias meramente de transmisión de contenidos, o de presentación evaluativa de un aprendizaje, para convertirse en una herramienta pedagógica de indagación, de interacción con el otro, de análisis y de participación inteligente en la comunicación digital, con pocos recursos y sin conexión permanente a internet;
- h. acercó el trabajo pedagógico y la motivación formativa de la escuela al contexto que está más allá del inmediato, dejando evidencias en los archivos de audio digital sobre los que se puede volver en cualquier momento para realimentar, estudiar, controvertir, analizar, y criticar; es decir como bases para continuar el ciclo investigativo – formativo que se inició con el podcast.

La creación colectiva de un podcast por estudiantes de grado quinto de una escuela rural indígena fue una herramienta efectiva para potenciar el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural entre aquellos. Pero fue más allá, al mostrar que con pocos recursos es posible acceder a tecnologías informacionales novedosas y sencillas, a las que se les puede idear usos pedagógicos adaptados a contextos multiculturales estigmatizadores, para promover desde la escuela, el empoderamiento de los estudiantes y más allá, la transformación de sus contextos en interacciones y sociedades locales interculturales más inclusivas.

Referencias

Cabildo indígena de Ipiales (2021). Censo poblacional indígena, Resguardo de Ipiales. En archivo de la institución, sin publicar.

Colmenares, A. M., & Piñero, M. L. (2008). La Investigación Acción: Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. *Revista de Educación Laurus*, 96-114. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/761/76111892006.pdf>

- Dietz, G. (2017). Interculturalidad: una aproximación antropológica. *Perfiles Educativos*, 39(156), 192-207. Obtenido de <https://www.redalyc.org/comocitar.ou?id=13250923012>
- García, A., & Caurcel, C. (2011). Los podcast como herramienta de aprendizaje- aprendizaje en la universidad. 151-162. Recuperado el 25 de 7 de 2022, de <https://www.redalyc.org/pdf/567/56717469011.pdf>
- García, F. (2014). *Somos Propios de Aquí: Dinámicas de Identificación en el Resguardo Indígena de Ipiales*. 130. Bogotá: Tesis de Antropóloga. Universidad Nacional de Colombia.
- MEN. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas*. Ministerio de Educación Nacional, República de Colombia. Obtenido de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf
- Pérez Serrano, G. (1998). Reflexiones sobre investigación en educación social y animación sociocultural. En G. (. Pérez Serrano, *Modelos de investigación cualitativa en educación social y animación socio cultural, aplicaciones prácticas* (págs. 21-56). Madrid: Narcea Ediciones. Obtenido de [https://books.google.com.co/books?hl=es&lr=&id=iiaMN5VQBnwC&oi=fnd&pg=PA11&dq=Perez+Serrano+\(1998\)&ots=GfLoEMCCbq&sig=xC0Dz9HsR342qHZ_fxEjRJBH_IY#v=onepage&q=Perez%20Serrano%20\(1998\)&f=false](https://books.google.com.co/books?hl=es&lr=&id=iiaMN5VQBnwC&oi=fnd&pg=PA11&dq=Perez+Serrano+(1998)&ots=GfLoEMCCbq&sig=xC0Dz9HsR342qHZ_fxEjRJBH_IY#v=onepage&q=Perez%20Serrano%20(1998)&f=false)
- Reynoso, A., Zepeda, I. E., & Rodríguez, R. (2019). *Podcast educativo: planeación, análisis, diseño, desarrollo y evaluación*. México: UNAM. Obtenido de https://www.cch.unam.mx/aprendizaje/sites/www.cch.unam.mx.aprendizaje/files/Podcast_educativo_2019.pdf
- Saborio Taylor, S. (2018). Una herramienta de comunicación en uno entorno virtual. *Innovaciones educativas*, 95-103. Recuperado el 25 de 7 de 2022, de https://repositorio.una.ac.cr/bitstream/handle/11056/19730/Podcasting_Una%20herramienta%20de%20comunicaci%C3%B3n%20en%20el%20entorno%20virtual.pdf?sequence=1

- Sanhueza, S., Paukner, F., San Martín, V., & Friz, M. (2012). Dimensiones de la Competencia Comunicativa Intercultural (CCI) y sus implicaciones para la práctica educativa. *Revista Folios*(36), 131-151. Obtenido de <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n36/n36a08.pdf>
- Solano , I., & Sánchez, M. (2010). Aprendiendo en cualquier lugar: el podcast educativo. págs. 125-139. Recuperado el 25 de 7 de 2022, de <https://www.redalyc.org/pdf/368/36815128010.pdf>
- Vilá, R. (2007). La Competencia Comunicativa Intercultural en Adolescentes. En F. Exteberría, L. Sarasola, J. F. Lukas, J. Exteberría, & A. Martxueta, *XIII Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa* (págs. 135-138). País Vasco: Gobierno País Vasco. Obtenido de https://www.uv.es/aidipe/congresos/XIII_Congreso.pdf
- Walsh, C. (2013). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En C. Walsh, *Interculturalidad crítica y (de) colonialidad: ensayos desde Abya Yala* (págs. 155-178). Ediciones Abya Yala. Obtenido de <https://elibro.net/es/lc/biblioibero/titulos/79180>

3.2 Crear escenarios educativos accesibles y afectivos: Un gran desafío para la Educación Superior

María Elena Dávila Díaz & Angie Marlene Garvich Ormeño

Universidad Nacional Federico Villarreal

Línea 3B: Creación de ambientes de aprendizaje, accesibles y afectivos.

Tipo de comunicación: Ponencia⁸

Resumen

Se presenta la experiencia de una universidad pública peruana en la implementación de los cursos del módulo Cultiva del CADEP-ACACIA y se interpretan las expresiones orales y audiovisuales de los participantes sobre la internalización de los fundamentos de accesibilidad y afectividad al término de las cohortes.

Palabras clave. Accesibilidad; afectividad; escenario educativo; educación superior.

Abstract

The experience of a Peruvian public university in the implementation of the CADEP-ACACIA Cultiva module courses is presented and the oral and audiovisual expressions of the participants on the internalization of the fundamentals of accessibility and affectivity at the end of the cohorts are interpreted.

Key words. Accessibility; affectivity; educational setting; higher education.

⁸ mdavilad@unfv.edu.pe agarvich@unfv.edu.pe

Introducción

En el momento actual se reafirman grandes desafíos existentes en la sociedad con respecto a la mirada que tenemos unos de otros. Está presente la necesidad de enfocarnos en la diversidad de nuestra esencia: de quiénes somos, con nuestras características, valores y costumbres que en muchos casos se forjaron desde nuestra procedencia. Es prioritario valorar todo aquello que nos hace diferentes, pero al mismo tiempo únicos como seres humanos y que representa el gran desafío para la sociedad en que vivimos. Estos retos durante la pandemia de la COVID-19 y hasta la actualidad siguen presentes, pero es conveniente precisar que en momentos de angustia, dolor y expectativas por continuar la vida y seguir aprendiendo juntos, estos desafíos han resurgido con mayor fuerza y dinamismo.

En Perú se encuentra en la actualidad una base normativa que permite asumir un nuevo camino con lineamientos mejor establecidos para el ámbito educativo con respecto a la educación inclusiva y que comprometen la acción pedagógica de quienes tienen la gran responsabilidad de formar las nuevas generaciones de niños y jóvenes. Junto a esto, surge el gran desafío de cambiar paradigmas y creencias muy establecidas en la sociedad, que a su vez, se convierte en grandes retos para modificar miradas y perspectivas que aún están muy enmarcadas también en los docentes que hoy forman a las nuevas generaciones.

Acompañarlos en este proceso y poder empezar a construir nuevos escenarios educativos accesibles y afectivos para todos, se convierte en una gran responsabilidad en la formación de los nuevos educadores y también en la formación continua de quienes ya ejercen la docencia en la educación superior (León y Romero, 2020). Acompañar en estas transformaciones a los docentes, contribuye con la formación de profesionales con una mirada distinta sobre la diversidad e inclusión y permitirá que progresivamente seamos una sociedad con profesionales, padres de familia y ciudadanos que empiecen a transitar con una mirada distinta sobre el ser humano en su diversidad y nos permita ir siendo la sociedad inclusiva y afectiva que el país y el mundo requiere. Por todo lo indicado es imperativo crear escenarios educativos que así lo permitan.

Lineamientos internacionales

A nivel internacional, la Organización de las Naciones Unidas (ONU) fundamenta que los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) son un llamado a la acción, y el Objetivo 4 busca “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (ONU, 2015), esto interpela a cada país a realizar cambios significativos en sus sistemas educativos que a la luz de las nuevas exigencias internacionales deben contribuir con la búsqueda de una mejor calidad de vida para el ser humano. Esto representa para los países del mundo la gran oportunidad de evaluar sus sistemas educativos y repensarlos, entendiendo que el ser humano debe ser atendido por la educación desde el inicio de la vida y en toda etapa de la misma sin discriminación (Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje, 2000). Además, no solamente debe entenderse que la educación es un derecho, sino que esta debe ser una educación de calidad (ONU, 2015).

Lineamientos de Política Educativa en Perú

Es importante indicar que en los últimos años y con las exigencias de brindar un servicio de calidad, desde la Superintendencia Nacional de la Educación Universitaria (SUNEDU, 2021) en la estructura de su nuevo modelo de relicenciamiento en el factor de gestión de procesos académicos señala que cada programa debe definir claramente el proceso formativo de los estudiantes, y remarcan que los planes de estudio deben estar vinculados a los lineamientos de la Resolución Viceministerial N°154-2017-MINEDU, que promueve la incorporación de un enfoque intercultural. Asimismo, deben aplicar el Reglamento de la Ley N° 29973, el cual destaca la importancia de incorporar asignaturas sobre accesibilidad y discapacidad en el ámbito educativo de la Educación Superior lo que genera una perspectiva diferente desde la Universidad y favorece la educación inclusiva que se fortalece, con lo señalado en la actual Política de Educación Superior Universitaria Técnico Productiva (ESTP, 2020). Además, el Estado se compromete a "fomentar, de manera intensiva, la equidad, calidad y pertinencia del sistema educativo, brindando oportunidades

de aprendizaje a lo largo de la vida a la población" (ESTP, 2020, p.9), lo cual implica que la educación está orientada al logro del bienestar social de la población y se remarca que "resulta ineludible desarrollar una estrategia de largo plazo de inclusión educativa con equidad y calidad" (ESTP, 2020, p. 8). Por otra parte, desde el Ministerio de Educación (MINEDU) también se plantean aspectos directamente orientadores sobre los procesos pedagógicos y la forma cómo estos deben desarrollarse bajo las nuevas perspectivas de una educación inclusiva de calidad. El Decreto Supremo N°007- 2021-MINEDU en el artículo 11 señala:

La educación inclusiva es un derecho de toda persona, en la que las niñas, niños, adolescentes, jóvenes, adultos y adultos mayores acceden a una educación con calidad y equidad y, en cuyo proceso de formación integral, se reconoce y valora su diversidad. Los servicios educativos son flexibles y garantizan condiciones de asequibilidad, accesibilidad, adaptabilidad y aceptabilidad, con miras a incluir a todas y todos, reconociendo que las situaciones de discriminación, exclusión y violencia están en el sistema y no en las características de las personas.

Además, teniendo en consideración lo señalado en artículos subsiguientes del documento se propone de manera prioritaria insertar la aplicación del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) como estrategia para garantizar la propuesta y efectividad de la inclusión en la educación peruana.

Desafíos para la universidad peruana

Considerando todos estos lineamientos y desde los desafíos que implicaron los momentos de confinamiento y la incorporación de la Universidad a la red de Centros Acacia, lo cual permitió poner en práctica mucho de lo aquí señalado, surge en el equipo docente de esta universidad pública, la inquietud de compartir la experiencia vivida durante la participación de la comunidad educativa de la Universidad en procesos de sensibilización y apropiación de estrategias para desarrollar la accesibilidad y afectividad en los integrantes de la comunidad educativa de las diferentes Facultades de la Universidad.

Esto es una respuesta inicial ante estos lineamientos de política educativa y desafíos para la sociedad actual y es un momento importante para hacer un espacio de reflexión para responder a la siguiente pregunta:

¿Cómo expresa la comunidad educativa de la Universidad Federico Villarreal su apropiación de los fundamentos de accesibilidad y afectividad mediante los cursos del módulo Cultiva del CADEP-ACACIA para insertarlos en los escenarios educativos?

Objetivo General

Interpretar las manifestaciones de la comunidad educativa de la Universidad Nacional Federico Villarreal sobre su proceso de apropiación de los fundamentos de accesibilidad y afectividad mediante los cursos del módulo Cultiva del CADEP-ACACIA para evidenciarlos en los escenarios educativos.

Marco Teórico Contextual

En la actualidad existen en la educación superior circunstancias que limitan el desempeño de los estudiantes debido a diferentes factores. Uno de estos limitantes está referido al factor docente ya que este actor es fundamental en el proceso formativo, y cualquier situación que no favorezca una óptima interacción entre docente y estudiante obstaculiza la acción pedagógica. Además, existen elementos en la gestión institucional que tampoco favorecen la permanencia del estudiante en la institución universitaria. Al respecto encontramos algunos estudios que brindan los siguientes aportes:

Tensiones didácticas e institucionales

Para Guzmán et. al (2018), desde un contexto de educación universitaria, la innovación en los procesos de enseñanza-aprendizaje se basa en el desarrollo integral del estudiante, en busca de un nivel de desarrollo profesional y académico que se enmarquen en los principios y lineamientos propuestos en los diferentes proyectos educativos en que se ven envueltas las instituciones superiores a nivel nacional e internacional; todo ello con el fin de alcanzar y ofrecer una formación de calidad. La tensión didáctica en docencia universitaria se divide en una tensión interna que va de la teoría a la práctica, y una tensión externa que incluye los requerimientos de la política externa que rige en la Instituciones Educativas Superiores.

Pero para entender su implicancia es necesario diferenciar que es tensión y didáctica. Para (ACACIA, 2018), la tensión es un conjunto de fuerzas y acciones en las que se enmarca un sistema, en este caso en particular, el sistema educativo. Mientras que la didáctica, es un proceso de formación continua donde los actores principales del proceso son los docentes y los estudiantes. Ambos conectados en un proceso complejo de búsqueda de apropiación de saberes que responde a objetivos de formación integral. Desde esta perspectiva, podemos definir a la tensión didáctica como una serie de acciones donde se combinan no solo los saberes, sino también los responsables de llevar a cabo la internalización de dichos saberes ya sea desde la perspectiva del docente como facilitador del proceso o como también del estudiante en el que recae la actividad del docente, donde lo cognitivo y afectivo juegan roles decisivos para la internalización de dichos saberes momentos en el que pueden crearse ambientes accesibles y de afectividad o por el contrario ambientes negativos para el aprendizaje.

Desde esta perspectiva, la tensión didáctica interna parte de la relación directa que se crea durante el proceso de enseñanza aprendizaje entre los estudiantes y los docentes, donde la construcción del conocimiento se da a través de la socialización en las aulas desde tres factores claves: axiológicos, epistemológicos y pragmáticos. La primera tensión, la axiológica, busca la formación integral de nuevos profesionales con valores sociales y culturales, la que puede generar tensión en la interrelación que se crea en el aula. La segunda tensión, relacionada a la epistemología, busca el acceso al conocimiento y a la información pertinente que generen cambios y mejoras, que en algunas ocasiones son mal interpretadas y no se obtienen los objetivos planteados. Finalmente, la tensión pragmática que no es otra que los vínculos de respeto y cercanía que se establece durante el proceso de enseñanza aprendizaje y que pueden ocasionar alguna ruptura ante una participación poco apropiada o conflictiva, (Guzmán et. al, 2018).

Limitaciones externas a la institución educativa

Braslavsky (2006) citado por Guzmán et. al (2018) afirma que los nuevos desafíos y requerimientos institucionales responden a iniciativas mundiales que buscan garantizar una educación de calidad en la educación superior. Desde una visión de administración educativa, la tensión didáctica se origina en la labor docente, debido a que es el educador el

responsable de poner en práctica las reformas educativas que garanticen la reducción de la brecha entre la formación académica y los requerimientos y necesidades del contexto. Se afirma que cada país y su entorno educativo puede abordar y tener normas para favorecer el proceso formativo en las instrucciones; sin embargo, muchas veces estas normas impiden que los objetivos planteados en el plan de desarrollo externo, se ponga en marcha ya sea por la norma misma o porque este no cuenta con los recursos necesarios, retrasando una verdadera innovación en la educación superior. En tal sentido, Vélez (2005) señala que es importante trabajar con equipos multidisciplinares que investiguen el contexto multicultural de sus países y busquen similitudes que los integren como regiones. Tan importante como las políticas públicas, es que el estudiante se involucre con su medio y que su proyecto de vida no solo se caracterice por ser personal sino global, permitiéndoles generar relaciones con otros en otras regiones. En este sentido es importante visualizar que existen instituciones superiores que buscan fortalecerse como aliados para encontrar juntas respuestas que favorezcan el aprendizaje en un clima adecuado. Este clima adecuado está referido a la capacidad didáctica que deben tener los docentes para las clases en línea y con un modelo didáctico coherente a la realidad pos pandemia y que genere una comunicación eficaz entre los actores educativos y no como se evidencia en el estudio de Miguel Román (2020) en el que se señala que los estudiantes expresan lo contrario con respecto a estas condiciones debido a que sienten que todo se hizo de manera acelerada y que los docentes no estuvieron preparados para esta situación que exigió un cambio drástico tanto de forma como de fondo. Esto posibilitaría enfrentar otras sub tensiones que surgen a lo largo de la vida universitaria tales como: el sentido de pertinencia, especialmente para aquellos estudiantes que abandonan sus lugares de origen para acceder a una educación universitaria de calidad, dejando a tras sus raíces, sus familias y sus culturas, lo que crea tensiones durante la adaptación. Las expectativas familiares por un futuro mejor que el título universitario le puede proporcionar generan una tensión adicional. Además, de tener que lidiar con problemas administrativos a lo largo de la carrera universitario y la inclusión al mundo laboral al egresar ante la competitividad también son tensiones adicionales que los estudiantes deben confrontar.

Un nuevo escenario: los cursos MOOC en el ámbito educativo

En este proceso de cambios y grandes transformaciones en momentos de confinamiento, los Massive Open On line Courses (MOOC), se convierten en grandes aliados educativos porque permiten llegar a grupos mayoritarios de personas que por sí mismos pueden autorregular su proceso de aprendizaje autónomo y llegar a buen término con la obtención de certificaciones que lo fortalezcan como persona y como profesional. López (2016), en su tesis titulada “*Integración de los MOOC en la enseñanza universitaria. El caso de los SPOC*”, afirma que los cursos MOOCs son de suma importancia en contextos universitarios, ya que estos cursos se pueden alinear a las especialidades de los estudiantes y pueden servir como complemento a sus carreras. Este tipo de experiencias facilita el proceso de enseñanza aprendizaje, dándole a los estudiantes la posibilidad de integrar la información a través de nuevos avances tecnológicos y de nuevas tendencias en educación, motivándolos en todo momento.

Para Bernal (2020), los cursos MOOCs son una modalidad que forma parte de la enseñanza virtual, es un curso que fomenta la creación y difusión de contenidos a gran escala a través de plataformas digitales, donde el conocimiento se gestiona sin barreras ni limitaciones de tiempo y espacio, haciendo su uso de manera masiva al mundo. La característica más resaltante de los cursos MOOC radica en la facilidad que el estudiante tiene de acceder a los cursos a través de las diferentes plataformas digitales que permiten un acceso masivo, permitiendo que personas de todo el mundo puedan tomar estos cursos. Los cursos MOOC se basa en una teoría conectivista, donde la creación del conocimiento depende de las conexiones que se establezcan a lo largo del curso, garantizando aprendizajes significativos a mayores conexiones. E mismo autor, también señala que existe una taxonomía de estudiantes que se matriculan en cursos MOOCs. Esto se ve refrendado por un estudio realizado Siemens, Cornier y Downes, quienes identificaron 6 tipos de estudiantes MOOC:

- Los No-vistos, que son aquellos estudiantes que, aunque están inscritos nunca acceden al contenido del curso.
- Los Observadores, son aquellos que acceden a los contenidos del curso, los leen, pero no realizan ninguna actividad.
- Los Merodeadores, son aquellos que realizan algunas actividades, pero no terminan el curso.

- Los Pasivos, son aquellos que chequean el contenido, realizan los cuestionarios, opinan en los foros, pero no realizan las tareas.
- Los Activos, son aquellos que están involucrados en el curso, participando activamente de las diferentes actividades propuestas en el curso MOOC.

Para Lugton (2012), los cursos MOOC son de gran importancia ya que estos contribuyen a aproximarnos a información y conocimiento que en un contexto particular no tendríamos acceso. Este también nos permite crear comunidades de estudiantes con preferencias similares en cuanto a temas educativos, pero con características diferentes por entorno geográfico, económico y social en el que los participantes se encuentran, y esto permite integrar conocimientos desde diferentes perspectivas pedagógicas.

Además, los cursos MOOC se basan en un tipo de aprendizaje donde la construcción del conocimiento parte de la integración de los nuevos saberes con los saberes y experiencias previas de cada participante. Estos cursos constituyen “comunidades discursivas” que crean conocimientos conjuntamente (Lugton, 2012), donde la resolución de las tareas contribuye al desarrollo de las habilidades de los participantes en el curso.

Bajo estos lineamientos, el Centro de Apoyo y Desarrollo Educativo Profesional (CADEP) que apoya, cultiva, adapta, comunica, innova y acoge a la comunidad universitaria (ACACIA) aporta un significativo número de cursos que contribuyen para cumplir con los desafíos que la educación inclusiva requiere. En forma específica el módulo Cultiva del CADEP ACACIA de la Universidad Nacional Federico Villarreal (UNFV) ha comprometido su esfuerzo en motivar a la comunidad educativa a participar en los cursos de este módulo que están orientados a sensibilizar y capacitar a estudiantes y docentes sobre la necesidad de promover ambientes accesibles y de afectividad en los diferentes escenarios educativos.

Metodología

El estudio se realiza desde un enfoque cualitativo, bajo el paradigma fenomenológico, que busca comprender los significados de las diversas expresiones de los participantes, sobre la forma como se apropiaron de los fundamentos sobre accesibilidad y afectividad en los cursos del módulo Cultiva del CADEP-ACACIA-UNFV, alojados en la Plataforma EdX de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas de Colombia. La población está

conformada por estudiantes y docentes certificados en los cursos del módulo Cultiva de las cohortes julio 2021 – junio 2022 y la muestra para este estudio está representada por los participantes que presentaron diversas manifestaciones expresivas durante las ceremonias de certificación de los cursos del módulo Cultiva. Se analizaron los registros escritos y audiovisuales de las expresiones de los participantes de los cursos de las diferentes cohortes del módulo Cultiva. El estudio cuenta con 3 registros importantes: registro de expresiones escritas en la herramienta digital Padlet, registro de expresiones en el collage de recursos utilizados en el curso, y registro de expresiones orales en los videos.

Tabla 1

Categorías del estudio

Categoría	Subcategoría	Indicadores
Ambientes accesibles y con afectividad	Accesibilidad	Apreciaciones sobre la forma de apropiarse de los fundamentos de Accesibilidad
	Afectividad	Apreciaciones sobre la forma de apropiarse de los fundamentos de Afectividad
	Escenarios	Creación de escenarios educativos accesibles y afectivos

Se revisaron los instrumentos seleccionados que permitieron recoger información sobre las apreciaciones de los participantes al finalizar los cursos del módulo Cultiva. Se categorizaron las respuestas en base a la tabla 1 de categorías propuestas y se incluyeron las categorías emergentes para realizar el análisis de la información y dar respuesta a la pregunta del estudio.

Resultados

Resalta el foco de atención al que se dirigen los participantes, según el rol en que se encuentran y es notorio que los docentes no solamente se expresan con respecto a los principios de accesibilidad y afectividad, sino que emerge la propuesta didáctica y el rol del docente en la creación de ambientes afectivos e implementados con herramientas

pedagógicas para el proceso educativo idóneo. Estos son los dos aspectos en los que muchos docentes enfatizan a diferencia de los estudiantes que dan apreciaciones con respecto a su entorno personal, educativo y su posterior campo laboral, lo que permite comprender que las circunstancias y el rol en que se encuentran los participantes en el momento de desarrollar el curso, enmarca y determina la aplicabilidad que le dan a los aprendizajes logrados.

En las expresiones escritas hay gran profundidad en el mensaje y se evidencia la reflexión de los participantes "la afectividad es la médula de la educación, cualquier cosa que quiera entenderse como educación sin el componente afectivo puede llamársele de cualquier forma menos educar" (Sergio). Si bien esto es fundamental "reconocer la diversidad cultural, cognitiva, emocional y social de los estudiantes es una clave para incorporar afectividad en las aulas" (Breyson). Estas expresiones resumen en gran parte lo vertido en los comentarios de los participantes que asumen en conjunto la importancia de valorar la accesibilidad y afectividad en la educación superior e insertar la educación inclusiva como el gran reto actual acompañado de la incorporación de la tecnología para potenciar y recrear los ambientes de aprendizaje en los nuevos escenarios educativos.

También es importante remarcar la riqueza del material audiovisual principalmente con las apreciaciones de los estudiantes, en los que se visualiza gran seguridad y confianza en sus afirmaciones, indiferentemente del ciclo de estudios en que se encuentran. Resalta su interés por valorar los ambientes en los que transcurre su vida, ya sea a nivel de sus estudios, a nivel personal o en prospectiva para cuando trabajen. Señalan que se sienten capaces de percibir cómo son los ambientes en que se encuentran, identificar problemas y si es necesario modificarlos y transformarlos (Xiomara y Henry). Se sienten capaces de generar espacios donde se respete la diversidad (Dayanne) y se genere empatía en el momento actual y en el futuro (Verónica).

Conclusiones

Los cursos del Módulo Cultiva han satisfecho las expectativas de aprendizajes de los estudiantes, dándoles una mirada hacia el futuro con certeza en sus convicciones sobre la afectividad, atención a la diversidad y encaminadas hacia la interiorización de la accesibilidad, lo cual también es coincidente con lo que se percibe a nivel de docentes los

que además enfatizan en la propuesta didáctica y en la creación de escenarios educativos con afectividad y accesibilidad.

Referencias

Bernal, M. (2020). Cursos en línea abiertos y masivos (MOOC): estudio longitudinal de caso único. [Tesis de doctorado, Universidad de Murcia].

<https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/101807/1/Mar%C3%ADa%20Cruz%20Bernal%20Gonz%C3%A1lez%20Tesis%20Doctoral.pdf>

GUZMAN, A., GONZALES, B., GARCIA, A., BAQUERO, G., DUEÑAS, Y. & MERINO, C. - ACACIA (30 de 06 de 2018). *Fenomeno Tensión Didáctica*. https://acacia.red/unmsm/wp-content/uploads/sites/4/2018/08/Fen%C3%B3meno_Tensi%C3%B3n_did%C3%A1ctica.pdf

LEÓN, O. y Romero, J. (2020). *Ambientes de Aprendizaje accesibles que fomentan la afectividad en contextos universitarios*. Bogota: UD Editorial

LÓPEZ, A. (2016). *Integración de los MOOC en la enseñanza universitaria. El caso de los SPOC*. [Tesis de Doctorado, Universidad del País Vasco].

Lugton, M. (2012). What is a MOOC? What are the different types of MOOC? xMOOCs and cMOOCs.

[What is a MOOC? What are the different types of MOOC? xMOOCs and cMOOCs | Reflections \(wordpress.com\)](#)

Miguel, J. (2020). La educación superior en tiempos de pandemia: una visión desde dentro del proceso formativo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, vol. L, núm. Esp.-, pp. 13-40, 2020. Universidad Iberoamericana, Ciudad de México

ONU. (2015). Objetivos de desarrollo sostenibles.

<https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>

SUNEDU. (2021). Nuevo modelo de licenciamiento. <https://www.sunedu.gob.pe/renovacion-licencia-institucional/>

UNESCO. (28 de abril 2000). Marco de Acción de Dakar: Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes

3.3 Ser maestro desde la afectividad- Decálogo de buenas prácticas desde el aprendizaje de una segunda lengua

Molano Caro Gladys, Carmona Sandoval Alejandro, Cortés Díaz Bibiana & Millán Pozo Rafael

Corporación Universitaria Iberoamericana & Universidad Internacional de Valencia

Línea 3B: Línea de didácticas y ambientes de aprendizaje accesibles y con afectividad.

Tipo de comunicación: Ponencia⁹

Resumen

Ser maestro, obliga a hacer uso de buenas prácticas que favorezcan el aprendizaje de sus estudiantes. Esta ponencia, está cimentada en la investigación que tenía como interés analizar cómo el afecto y la motivación favorecían el aprendizaje de una segunda lengua en los escenarios de educación de las ciudades de Bogotá-Colombia (ambiente de aprendizaje presencial) y Valencia-España (ambiente de aprendizaje virtual); registra el sendero, a través de un decálogo, de buenas prácticas que debe asumir el docente a partir de conocer y reconocer la importancia que en el acto educativo tiene el afecto y la motivación. Así, teniendo en cuenta los avances del conocimiento, en donde el punto de encuentro para la comunicación es el lenguaje, se hace imperiosa la necesidad por parte de los estudiantes y profesionales, no solo del dominio de la lengua materna, sino de una segunda lengua que favorezca y potencialice el diálogo entre pares académicos. El proyecto [base de esta investigación], se desarrolló desde un enfoque cualitativo, desde un diseño de investigación- acción. El grupo que participó fue de 122 estudiantes de (ambiente de aprendizaje presencial) y 48 de (ambiente de aprendizaje virtual). Entre los resultados se destacan que el 90% de los estudiantes de modalidad presencial se encuentran totalmente

⁹ gladys.molano@ibero.edu.co alejandro.carmona@campusviu.es bcortesd@ibero.edu.co

rmillanp@ibero.edu.co

de acuerdo o de acuerdo en estar motivados al cursar la asignatura de una segunda lengua; mientras que, en España, el 100% de los estudiantes están de acuerdo o totalmente de acuerdo con cursarla; es decir, el uso de la segunda lengua, en diferentes escenarios, incluyendo el ambiente laboral, sí parece desempeñar una función motivadora importante.

Palabras clave. Práctica pedagógica; aprendizaje; afecto; motivación; conocimiento; didáctica.

Abstract

Being a teacher requires make use of good practices that favor the learning of your students. This paper is based on research that was interested in analyzing how affection and motivation favored the learning of a second language in the educational scenarios of the cities of Bogotá-Colombia (face-to-face learning environment) and Valencia-Spain. (virtual learning environment); records the path, through a decalogue, of good practices that the teacher must assume from knowing and recognizing the importance that affection and motivation have in the educational act. Thus, taking into account the advances in knowledge, where the meeting point for communication is language, there is an urgent need for students and professionals, not only to master the mother tongue, but also to have a second language. that favors and enhances dialogue between academic peers. The project [base of this research] was developed from a qualitative approach, from a research-action design. The group that participated was 122 students from (face-to-face learning environment) and 48 from (virtual learning environment). Among the results, it stands out that 90% of the face-to-face students totally agree or agree to be motivated when taking the subject of a second language; while, in Spain, 100% of the students agree or totally agree with taking it; that is, the use of the second language, in different scenarios, including the work environment, does seem to play an important motivating role.

Key words. Pedagogical practice; learning; affected; motivation; knowledge; didactic.

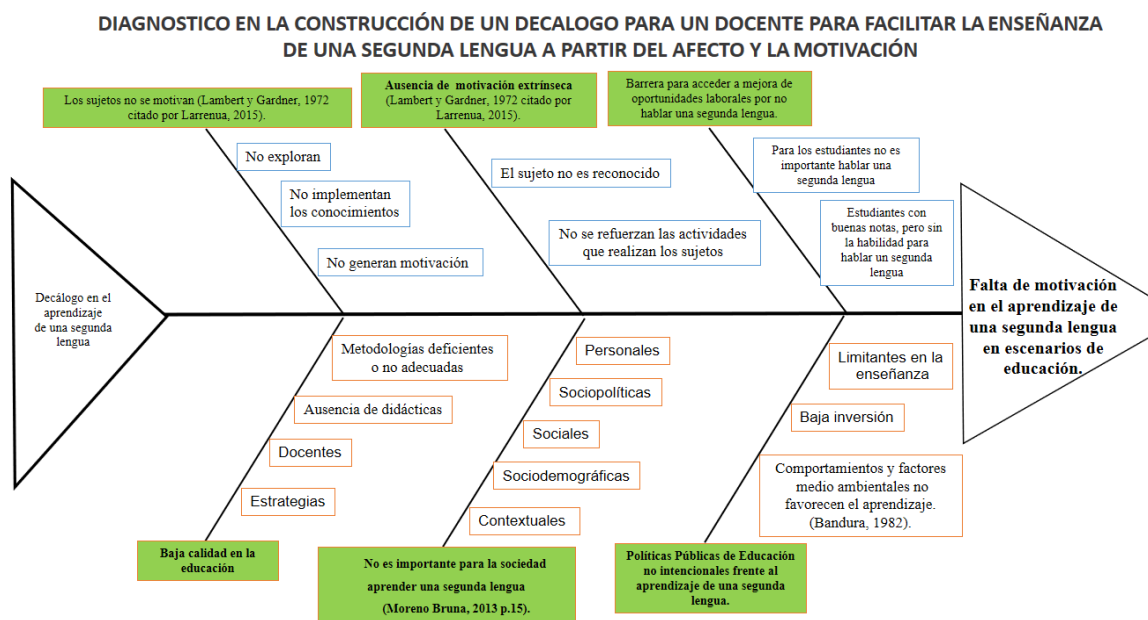
Introducción

El aprendizaje de una segunda lengua se constituye un elemento fundamental en el proceso de formación de los estudiantes. Es importante destacar que el aprendizaje de la lengua

materna se hace de manera natural a diferencia del aprendizaje de una segunda lengua, por cuanto en el primer caso, la inmersión en contexto así como el componente afectivo, consecuencia del vínculo familiar, potencializa su aprendizaje; mientras que, en el segundo caso, están presentes aspectos de orden didáctico y pedagógico que hacen pensar y repensar nuevas maneras de enseñanza que lleve a alcanzar el objetivo del dominio de una segunda lengua.

La comunicación y el aprendizaje de una segunda lengua amplían las oportunidades personales, familiares, profesionales y/o laborales, y potencializan la motivación, la cual va más allá como lo menciona Naranjo Pereira (2009) “de su propio ser y busca que socialmente el individuo sea reconocido por su desempeño en las actividades que realiza y que exista una relación estrecha en lo aprendido y lo que está viviendo” (p.166).

En este sentido, contar con un decálogo como aparece sintetizado en la figura 1, contribuye de manera decidida al abordaje de la enseñanza de una segunda lengua, a partir del afecto y la motivación.



El punto de partida del Decálogo, es el aprendizaje para lo cual el cerebro humano esta biológicamente preparado. Desde la concepción constructivista, el aprendizaje se da por un cambio o transformación de las creencias básicas sobre la estructura y funcionamiento de la

realidad que se trabaja, de las estructuras conceptuales y metodológicas que el aprendiz ha elaborado, como también de los intereses y actitudes que esta despierta (Alonso Jiménez , 2011, pp.43-50).

Decálogo para el aprendizaje de una segunda lengua desde el afecto

El afecto se constituye en un pilar para las buenas prácticas pedagógicas. Así, todo maestro debería conocer y saber aplicar el decálogo que se describe a continuación para que se alcancen aprendizajes sólidos para la vida que contribuyan en la consolidación de un proyecto de vida.

1) Estimular la vinculación afectiva por el aprendizaje de una segunda lengua

El afecto es una piedra angular de la motivación y del aprendizaje. Así, como aparece en la figura 2, a partir de los intereses de formación y, al estar mediados por el afecto como vínculo que se genera entre el docente y el estudiante, se produce la reflexión pedagógica que permite la selección de estrategias didácticas que lleva a aprendizajes para la vida, como lo es aprender una segunda lengua. (Molano Caro, 2020).

Como lo plantea Carmona Cantos (2011) es necesario considerar que cada ser humano presenta características que los diferencian uno de otro y que dichas características afectan su aprendizaje individualmente (p.2). Estas diferencias están marcadas por elementos cognitivos, físicos y afectivos, lo que hace que cada estudiante o individuo tenga competencias cognitivas diferentes como aspectos afectivos que predisponen la actitud hacia el aprendizaje de una segunda lengua.

2) Utilizar el lenguaje del afecto

Es importante resaltar que el lenguaje del afecto tiene una incidencia determinante en las prácticas pedagógicas y en la comunicación; elementos fundamentales en los procesos de aprendizaje, sin que esto quiera decir que sea lo único que determina el aprendizaje (Molano Caro, 2020).

Al hacer uso del lenguaje del afecto, se concretan prácticas que llevan a las estrategias didácticas que, en síntesis, generan mejores y mayores aprendizajes debido a uno de los

atributos que están contenidos en el afecto, como es la calidez. Así, el docente buscará los mejores medios para que sus estudiantes logren aprender, en este caso, una segunda lengua.

3) Favorecer la interacción entre los sujetos

El aprendizaje está dado por la interacción de dos o más variables, personas, comportamientos y factores medio ambientales. Los factores personales se refieren a las creencias y actitudes que afectan el aprendizaje, especialmente en respuesta al comportamiento y al estímulo del ambiente, que constituyen elementos reforzadores del aprendizaje o por el contrario factores que limitan el mismo, el maestro está llamado a utilizarlos como elementos que potencien y faciliten la adherencia a los nuevos constructos (Belando-Montoro, 2017).

Es importante que no se pasen por alto elementos fundamentales del aprendizaje como lo plantea Piaget los sujetos aprenden haciendo e interactuando con las personas, con los materiales y el entorno en que se relacionan, Piaget cree que no se aprende solo de la experiencia, sino de un proceso endógeno, permanente con el entorno y se enfoca en una construcción continua y específica, esto se mantiene a través de un proceso constante de ajuste y balance (Piaget, 1971; Bandura, 1982).

4) Promover la tolerancia a la frustración

La tolerancia a la frustración tiene que ver con la capacidad que tienen los individuos de hacer gestión de sus emociones ante situaciones o acontecimientos que no resulten como se espera, es decir que no se ajusten a nuestras expectativas

Las personas que tienen baja tolerancia a la frustración son muy exigentes, sobre todo consigo mismas. A su vez, tienden a ser rígidas, con escasa capacidad para adaptarse. Suelen quedarse con el sabor amargo de lo no logrado, por este motivo es importante resaltar que cuando nos enfrentamos al desafío de aprender una segunda lengua puede existir la tentación de abandonar el proceso, es posible que se presente ansiedad, sentimientos de derrota, sensación de preocupación y ese sentimiento de baja motivación o de imposibilidad frente al aprendizaje, por esto es importante destacar que el docente constituye un elemento fundamental frente a sus estudiantes y esa tolerancia que ellos

desarrollen frente al aprendizaje de un lenguaje diferente a su lengua materna, puede ser un factor que ayude a disminuir la frustración siempre que su postura sea asertiva y constructiva frente al proceso, es importante recordar que los procesos de aprendizaje son diferentes de unos individuos a otros por eso el proceso tiene que ser flexible y con una permanente evaluación de logros que potencien el aprendizaje (Gómez-Madrid, Aguirre Delgado, & Borges del Rosal, 2022).

5) Potencializar los sentidos en el aprendizaje

En el diseño universal para el aprendizaje se hace énfasis que todos los seres humanos tienden a aprender de maneras diversas, es decir unos tienden a desarrollar mucho más su aprendizaje a partir de sonidos, otros con base en imágenes, para algunas personas es mucho más fácil o tiene mayor recordación cuando hacen asociaciones de forma y sonidos etc., como se plantea desde el DUA en uno de sus principios, es fundamental que se proporcionen múltiples formas de representación; lo cual ayuda esencialmente a que el estudiante comprenda y distinga la información y aprendizaje de forma diferente, tomando en cuenta los distintos estilos de aprendizaje (visual, auditivo y kinestésico), permitiendo que adquieran la información en distintas modalidades, innovando y ayudando al desarrollo de la atención y retención de cada uno de ellos (CAST, 2008), recordando que de esta forma se facilita la adherencia a los aprendizajes y se genera un lenguaje mucho más universal al interior de la comunidad educativa o del grupo de estudio.

6) Memorizar a partir estrategias mnemotécnicas

El centro de la adquisición de una segunda lengua es el aprendizaje, por consiguiente, el docente tiene que tener claro el concepto de aprendizaje y adquisición, el aprendizaje de la lengua consiste en el conocimiento consciente de sus reglas y como se asocia con el lenguaje formal. Este proceso requiere el esfuerzo del aprendiz y se enfoca sobre la forma, aunque no necesariamente conlleva a fluidez en la producción del habla. En el proceso hay una búsqueda expresa de las formas lingüísticas que se van a emplear y cuando se han adquirido esas formas, la “búsqueda permite acceder a los recursos de la comunicación” (Muntzel, 1995). La adquisición, en cambio, ocurre en forma inconsciente y espontánea, a partir del uso de la lengua en un contexto natural. Se enfoca sobre el significado y la forma

se adquiere incidentalmente; la adquisición produce un habla fluida y consiste en la integración de un conjunto de reglas y procesos de orden superior como lo son la atención y la memoria.

Pero no se habla solo del ejercicio de almacenar información, la forma como se procesa esa información es determinante y no menos valioso puesto que involucra aspectos determinantes en el aprendizaje, se habla de esas reglas mnemotéticas como visuales, verbales, de asociación y de retención de la información, son reglas que giran en torno a elementos de la educación y la motivación o interés por el aprendizaje (Jiménez Catalán, 1994).

7) Fortalecer el ser autodidacta a partir de la construcción de hábitos

El aprendizaje está mediado por elementos del paradigma conductista que se originó en las primeras décadas del siglo XX, específicamente el conductismo operante de Skinner, asume que el profesor como lo plantea Hernández Rojas (1997) es considerado como la persona que está dotada de competencias aprendidas, que enseña conforme a una planificación que realizó a partir del cumplimiento de unos objetivos específicos; por lo cual, el proceso de aprendizaje se da específicamente con la evaluación desde la determinación de la instrucción, para determinar los refuerzos, el ordenamiento, el estímulo y sus consecuencias en el medio ambiente, para esta teoría del aprendizaje la memoria tal como se define comúnmente, no es tomada en cuenta por los conductistas.

Posteriormente, pensadores como Jean Piaget, Lev Vygotsky, Jerome Bruner y David Ausubel, proponen el constructivismo como una teoría que equipara al aprendizaje con la creación de significados a partir de experiencias. Aun cuando el constructivismo se considera una rama del cognitivismo (ambas teorías conciben el aprendizaje como una actividad mental). El aprendizaje se convierte en un proceso activo, en el cual el aprendiz construye nuevas ideas o conceptos basados en sus conocimientos anteriores (Coloma Manrique & Tafur Puente, 1999).

8) Reflexionar sobre lo aprendido

El reflexionar sobre lo aprendido genera procesos metacognitivos que fortalecen los aprendizajes, así, cuando la reflexión frente al aprendizaje se hace desde la retroalimentación como un proceso que ayuda a proporcionar información sobre las competencias de las personas, sobre lo que sabe, sobre lo que hace y sobre la manera en cómo actúa, se fortalecen. La retroalimentación permite describir el pensar, sentir y actuar de la gente en su ambiente y por lo tanto permite conocer cómo es el desempeño y cómo se puede mejorar en el futuro en relación con el aprendizaje de una segunda lengua (Ávila Luna, 2009). Ayuda que los estudiantes generen su propia imagen con la realidad, por lo que puede ser considerada como un espejo que devuelve a la persona la imagen de lo que está haciendo o de cómo se está comportando. Por esta razón, se puede decir que es una herramienta efectiva para aprender como los demás perciben las acciones, conocimientos, palabras y trabajos de la persona en cuestión y permite que ésta le dé a conocer a los demás sus percepciones. Entonces vale la pena buscar y dar retroalimentación regularmente de y a personas diferentes para conocer sus perspectivas.

9) Modificar el contexto

Es importante que como parte del proceso formativo se favorezca la posibilidad de jugar con el contexto físico en el que se desarrollan las actividades, estudios han demostrado que el hecho de contar con espacios agradables genera mayor vinculación afectiva o mayor motivación frente a la adquisición de determinado conocimiento, muchos autores resaltan la importancia que puede llegar a tener el entorno físico en el que los alumnos aprenden, algo que pudiera ser considerado por muchos como un elemento ajeno y sin influencia sobre el proceso de aprendizaje.

Es necesario que se creen espacios bien distribuidos y organizados que favorezcan la interacción pero que impliquen ejercicios de trabajo individual que motiven el éxito o el fracaso donde se genere refuerzo de los logros individuales y se trabaje sobre las dificultades no como el fin del proceso, si no como la posibilidad de corregir y aprender, pero que contemplen las capacidades individuales de los estudiantes que sean justos, apropiados y cálidos estos entornos favorecen el aprendizaje y crean un ambiente de seguridad y bienestar.

10) Usar la virtualidad para fortalecer el aprendizaje

Es importante entender que se vive en pleno siglo XXI y eso implica un cambio en la concepción de educación en términos metodológicos, los procesos de enseñanza aprendizaje han migrado y eso implica que cada día más, los docentes están a la altura de las nuevas tecnologías como un elemento que facilite el estudio de una segunda lengua. Las aulas virtuales entonces constituyen espacios de redimensionamiento en la enseñanza actual, que se nutre de las TICs y al mismo tiempo, le otorgan nuevas dimensiones y retos al proceso de enseñanza-aprendizaje en los contextos educativos.

Es por ello que el reto o desafío para los docentes también está enmarcado en estimular el uso y disponibilidad tecnológica. Los estudiantes deben aprender a manejar estas herramientas y los creadores de materiales educativos deben plasmar el conocimiento y las destrezas en los nuevos soportes de manera accesible para todos (Barbera & Badia, 2007).

Conclusiones

El aprendizaje de una segunda lengua a partir del afecto y la motivación son pilares que colaboran en el apalancamiento de nuevos y mejores aprendizajes. Consecuente con ello, el Decálogo de buenas prácticas se constituye en una carta de navegación para los docentes que están interesados por favorecer que sus estudiantes logren alcanzar aprendizajes sólidos que colaboren en la construcción y/o consolidación de su proyecto de vida.

Los docentes en el ejercicio de educar desde práctica, deben exaltar los principios fundamentales del aprendizaje con un enfoque transformador y desde una perspectiva que promueve el afecto y la motivación como elementos esenciales en la construcción de nuevos y mejores profesionales de cara a una sociedad empoderada y transformadora.

A partir de la construcción de este decálogo se espera no terminar la discusión si no por el contrario, motivar nuevas perspectivas y discusiones que impulsen o motiven nuevas propuestas con relación al aprendizaje de una segunda lengua que contemple a los estudiantes a partir de la práctica para que el aprendizaje sea más significativo y eficiente.

Por el momento se espera con el presente decálogo haber contribuido con el cumplimiento del objetivo, base de la investigación que lo generó y, con la mejora de las prácticas educativas o pedagógicas en lo que a la adquisición de una segunda lengua se refiere.

Agradecimientos

Los autores agradecen a equipo de coinvestigadores que hizo parte del desarrollo de la investigación "Afecto y Motivación en el Aprendizaje de una segunda Lengua en Escenarios de Educación" aprobado en la convocatoria de la Corporación Universitaria Iberoamericana 2021; cuyo código es 202110D009.

Referencias

Trabajos citados

Alonso Jiménez, L. (2011). Educación y desarrollo humano. Hacia un modelo educativo pertinente. *Educación y Desarrollo*, 10 - 20. Obtenido de https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/19/019_Alonso.pdf

Ávila López, F. (2018). Imagen mental, motivación y lectura en una lengua. *Science Commons*,, 127-60. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6570398>

Bandura, A. (1982). Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad. *Alianza*, 140 - 300. Obtenido de https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/51345105/-_Teoria_del_Aprendizaje_Social___de__Albert_Bandura_-Cecilia_Sierra_E_-_Psicologia_de_la_Infancia-Julio_2016_UNAG-with-cover-page-v2.pdf?Expires=1639458792&Signature=aD5-ORX~qy41ZobithcR19YFVTqbIkhbl0-qQ6J~2

Barbera, E., & Badia, A. (2007). ¿Qué uso hacen de las aulas virtuales los docentes universitarios? *Universitat Oberta de Catalunya*, Obtenido de <http://www.rieoei.org/deloslectores/1064Barbera>.

- Belando-Montoro, M. R. (2017). Aprendizaje a lo largo de la vida. Concepto y componentes. *Revista Iberoamericana de Educación*, 75, 219-234. Obtenido de <https://rieoei.org/historico/documentos/rie75a11.pdf>
- Cadavid Chavera, F. H. (S.F.). La Ética Social en Colombia en el siglo XXI. *Trasfondos y perspectivas*, 1-19.
- Carmona Cantos, A. (2011). Factores Afectivos en el Aprendizaje de Idiomas: La actitud. *Revista digital para Profesionales de la enseñanza*, 1 - 7. Obtenido de <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd8637.pdf>
- CAST. (2008). *Universal design for learning guidelines version 1.0*. MA: Author: Wakefield. Obtenido de <http://udlguidelines.cast.org/> >
- Coloma Manrique, C. R., & Tafur Puente, R. M. (1999). El constructivismo y sus implicancias en la educación. *Educación Vol. VIII*, 207 - 244.
- García , P. (2011). Los espacios afectivos en el aula de segundas lenguas., (págs. 35-42). Bilbao. Recuperado el 25 de Septiembre de 2022, de <https://aulaintercultural.org/2011/02/26/los-espacios-afectivos-en-el-aula-de-segundas-lenguas/>
- Gómez-Madrid, M., Aguirre Delgado, T., & Borges del Rosal, M. d. (2022). Tolerancia a la frustración en niñez con altas capacidades. Diseño y evaluación de un programa de intervención. *Revista Educación*, 1-17. doi:<https://doi.org/10.15517/revedu.v46i1.45393>
- Gutiérrez y Restrepo, E. (2013). Lo que desconocemos que conocemos sobre accesibilidad y usabilidad. En J. Spool, S. Krug, J. Nielsen, D. Norman, J. Löwgren, L. E. Dyson, . . . M. Salgado, V. Malumian, & L. Paz (Edits.), *Pioneros y hacedores. Fundamentos de casos de diseño de interacción con estándares de accesibilidad y usabilidad*. (pág. 294). Ediciones Godot.
- Hernández Rojas, G. (1997). Paradigmas en psicología de la educación. *Primera edición. Paidós*, 72 -80. Obtenido de https://www.academia.edu/36122657/Paradigmas_en_Psicologia_de_la_Educacion_JR

- Molano Caro, G. (2020). *Evaluación psicopedagógica Macpa en escenarios de la educación Inclusiva*. Bogotá: IberAM.
- Naranjo Pereira, M. (2009). Motivación: Perspectivas Teóricas Y Algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Revista Educación*, 153 - 170. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/440/44012058010.pdf>
- OMS. (2001). *CIF: Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud*. Recuperado el 10 de 08 de 2018, de OMS. (2001). CIF: Clasificación Internacional del Funcionamiento, la discapacidad y la salud. Retrieved from <http://www.imserso.es/InterPresent2/groups/imserso/documents/binario/435cif.pdf>
- ONU. (13 de 12 de 2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Recuperado el 30 de 05 de 2018, de Enable -Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad: <http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf>
- ONU. (14 de 09 de 2016). *Derecho a la Educación Inclusiva (Art. 24 Comentario ONU, 2016 - DerechoalaEducacionInclusivaArt24.pdf*. Recuperado el 15 de 10 de 2017, de Servicio de Información sobre Discapacidad: <http://sid.usal.es/idocs/F1/ACT56067/DerechoalaEducacionInclusivaArt24.pdf>
- Piaget, J. (1971). Seis estudios de psicología. *Barcelona: Ariel*, 14 - 20. Obtenido de http://dinterrondonia2010.pbworks.com/f/Jean_Piaget_-_Seis_estudios_de_Psicologia.pdf

3.4 Tejido curricular de la educación infantil desde las representaciones sociales de los niños y las niñas en pandemia covid-19.

Yolanda Rodríguez Bernal, Pilar Tatiana Gómez Bohórquez, Sandra Morales Mantilla & Carmen Pedraza Ramírez

Universitaria Iberoamericana, Universidad San Buenaventura & Universidad Abierta y a Distancia.

Línea 3. Línea didáctica y ambientes de aprendizaje accesibles y con afectividad.

Tema D. Adecuaciones y adaptaciones curriculares

Tipo de comunicación: Ponencia¹⁰

Resumen

Un equipo de investigadoras de cuatro universidades colombianas: Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD), Autónoma de Bucaramanga, San Buenaventura-Bogotá y la Corporación Universitaria Iberoamericana, nos proponemos dar respuesta situada a la temática sobre las adecuaciones y adaptaciones curriculares requeridas en la educación infantil, a partir de los resultados de la investigación titulada Representaciones sobre la educación infantil: develaciones en los sentires en tiempos de pandemia, desarrollada durante los años 2021-2022, con la participación de niños y niñas de 3 a 6 años.

A nivel metodológico se toma de referencia los cuatro niveles de Representación social (RS) propuestos por Jodelet (1986): intraindividual, interindividual, situacional e ideológico, los que se constituyen en las categorías para la recolección y análisis de la información, en la medida que permiten resignificar y reapropiar las formas como los niños y las niñas comprenden su experiencia educativa desde el distanciamiento social.

¹⁰ yolanda.bernal@ibero.edu.co, pgomez@usbog.edu.co, sandra.morales@unad.edu.co
carmen.pedraza@unad.edu.co

Los hallazgos obtenidos dejan entrever algunos elementos que se tejen entre la RS de los niños y las niñas y las interpretaciones de las investigadoras en un ejercicio de pensamiento dialéctico sobre la educación infantil y las transformaciones curriculares que pudieran dar sentido a lo que fuese la educación infantil post pandemia.

Palabras clave. Educación infantil; currículo; representación social

Summary

A team of researchers from four Colombian universities: Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD), Autónoma de Bucaramanga, San Buenaventura-Bogotá and Corporación Universitaria Iberoamericana, we intend to give a situated response to the topic of curricular adaptations and adaptations required in early childhood education, based on the results of the research entitled Representaciones sobre la educación infantil: Unveilings in the sentiments in times of pandemic, developed during the years 2021-2022, with the participation of boys and girls from 3 to 6 years old.

At the methodological level, the four levels of Social Representation (SR) proposed by Jodelet (1986) are taken as a reference: intraindividual, interindividual, situational and ideological, which constitute the categories for the collection and analysis of the information, to the extent that they allow re-signifying and re-appropriating the ways in which children understand their educational experience from the social distancing.

The findings obtained reveal some elements that are woven between the SR of the children and the interpretations of the researchers in an exercise of dialectical thinking about early childhood education and the curricular transformations that could give meaning to what post-pandemic early childhood education could be.

Keywords. Early childhood education; curriculum; social representation.

Introducción

La investigación *Representaciones sobre la educación infantil: develaciones en los sentires en tiempos de pandemia* reconoce desde las voces de 120 niños y niñas de 3 a 6 años ubicados en diversos lugares del territorio nacional, sus RS en relación a sus procesos educativos a propósito de la experiencia vivida por las medidas de distanciamiento social tomadas por pandemia COVID-19 y su respectiva incidencia en la prestación del servicio educativo.

A nivel conceptual y metodológico toma de referencia los cuatro niveles de RS propuestos por Jodelet (1986): intraindividual, interindividual, situacional e ideológico, en la medida que permiten resignificar y reapropiar las formas como los niños y las niñas comprenden su experiencia educativa desde el distanciamiento social.

En el intento de construir discurso pedagógico desde las voces de las infancias para la presente ponencia se retoma la categoría ideológica en la que los niños y las niñas participantes avizoran de manera auténtica expectativas en relación a lo que esperan de su Institución educativa en la post pandemia. Desde allí, como investigadoras hacemos inferencias en relación a las necesarias adecuaciones y ajustes curriculares requeridos en la educación infantil para el contexto colombiano; en este orden de ideas, se entiende el currículo como un dispositivo que posibilita la educación para todos los niños y las niñas en su particularidad.

Metodología

La investigación se desarrolla desde una perspectiva inductiva de corte cualitativo hermenéutico, dado que la recolección de información se realiza a través de un instrumento de participación directa y las investigadoras asumen el rol de observadoras activas. Se hace uso de entrevista semiestructurada para recuperar las narrativas de los niños y las niñas participantes.

Para el análisis de las narrativas se realiza análisis vertical y horizontal de las 120 entrevistas realizadas en cada uno de los niveles de RS propuestos por Jodelet (1986) con el fin de identificar las categorías emergentes para el análisis de la información.

Sin embargo, para la presente ponencia interesan los hallazgos investigativos en relación con la categoría ideológica, en la medida que visibiliza la RS de los niños y las niñas sobre su proceso educativo, avizora de manera auténtica sus deseos para el retorno post pandemia y permite realizar inferencias en relación a los ajustes y adaptaciones curriculares requeridos.

Aprendizajes alcanzados

Históricamente, el campo de los estudios sobre el currículo ha atravesado múltiples reflexiones y tensiones. Se pueden identificar al menos tres tendencias en las concepciones sobre el currículo: a) El currículo como sinónimo de plan de estudios que delimita los contenidos de enseñanza y aprendizaje, (Hamilton, citado por Pinar, Reynolds, Slattery y Taubman, 2000); b) el currículo como máquina ideológica o herramienta de los Estados para controlar, vigilar y mermar la autonomía institucional, la libertad de cátedra, la formación alejada de adoctrinamientos; en últimas, para mermar la posibilidad de formar sujetos y ciudadanos autónomos, críticos, libres de presiones y de intereses extranjeros (Martínez, Castro y Noguera, 2003); c) el currículo de carácter dialógico, transformador y emancipatorio como proyecto material e ideológico para superar injusticias económicas, sociales y políticas (Habermas, 1982, Freire, 1970, Giroux, 1990, Kemmis, 1993).

En este orden de ideas en las narrativas de los niños y niñas participantes se reafirma la necesidad de recrear la educación infantil desde currículos dialógicos que asuman la diversidad humana y las particularidades de cada sujeto como compromiso ético. A este respecto, en adelante se utilizan dos metáforas para presentar nuestros hallazgos.

El tejido como metáfora para la construcción curricular en la educación infantil

Según García (2013) “el tejido es un arte milenario compartido por numerosos pueblos originarios de América Latina, pues se trata de una práctica simbólica” (p.2). Dicho lo anterior, un currículo diseñado sin la participación de los niños, ausente de diálogo, les

excluye como protagonistas de su propio proceso educativo; invisibiliza sus sentires, sus necesidades, sus motivaciones.

Tejer implica movimiento, entrelazar, combinar, hacer punto a mano hasta confeccionar de manera armónica una tela. Tejer el currículo en la educación infantil hace referencia a la capacidad de escuchar, de dar lugar, de ceder poder. De la misma manera y siguiendo a Kohan (2020) demanda reconocer la infancia no como algo a ser educado, sino algo que educa; no se trata únicamente de formar la infancia, sino de estar atento a ella, de escucharla, cuidarla, mantenerla viva, vivirla.

Los niños y las niñas con sus narrativas reclaman currículos caracterizados por:

El arte:

Me gustaría que tuviera Ballet, mucho Ballet porque me encanta ballet y sé bailar ballet. Es que no es cuando yo quiera regresar, no es eso. Es cuando se quite la pandemia y cuando se quite el coronavirus y todo. (6 años)

Me gusta rítmica porque me muevo y bailo también música porque puedo cantar y la profe Luzyita es muy divertida. Me gustan las del colegio para ver a todos. (4 años)

Me encanta pintar, colorear y hacer todas las tareas que me pone mi profe. (5 años)

El juego:

Me gusta todo lo de mi colegio. Disfruto todo, todo... cuando hago por ahí actividades, deporte, los cuentos que me cuentan, mis amigos, los juegos. (4 años)

Con una piscina de pelotas. Y ¿Quisieras que tuviera algo más en tu jardín? Si ¿Qué? Comidita, comer rico. (Sebastián 5 años)

Que sea grande y muy divertido para jugar con mis amigos y mi profe. Que haya muchos amigos y mi profe. (María 4 años)

Con más juegos, que tuviera dibujos en la pared. (Margarita 6 años)

El encuentro como dispositivo pedagógico para la gestión de un currículo adecuado y adaptado a la educación infantil

Si algo fue puesto en riesgo durante las medidas de distanciamiento social por COVID-19 fue la posibilidad del *encuentro*, de establecer vínculos pedagógicos y afectivos producto del cara a cara, del contacto, del aprendizaje encarnado, de la experiencia vivenciada en complicidad con los otros. El aprendizaje remoto, la mediación virtual aunque importante para garantizar el servicio educativo en tiempos de contingencia, resultó ser un auténtico desafío para la educación infantil, como referencia Pedraza y Morales (2022)

Dado que el desarrollo cognitivo de los niños y niñas en los años de educación inicial se construye a través de los sentidos del tacto, la vista, el oído, el gusto y el olfato, el aprendizaje a distancia es difícil. En entornos virtuales, los niños y niñas pequeños pierden interés en una lección después de 15 a 20 minutos, lo que reduce drásticamente las horas diarias de interacción y aprendizaje. También pierden interés si en el entorno virtual el grupo de niños es demasiado grande (más de tres a seis niños pequeños y de seis a diez niños en edad preescolar), lo que les brinda menos oportunidades para la interacción adulto-niño ... el cierre de los centros educativos también ha dejado a los niños y niñas sin otros servicios críticos que brindan las escuelas, incluidos el apoyo socioemocional, los programas nutricionales, los servicios de asesoramiento y los patios de recreo. Los niños que permanecen en casa también han quedado sin las importantes interacciones sociales que son esenciales para su desarrollo y bienestar (Näslund-Hadley et al., 2020, p. 3)

En este orden de ideas, Rio (2015) plantea la pedagogía del encuentro como la posibilidad de considerar a la persona como sujeto y protagonista de su propio crecimiento, a través de la creación de relaciones donde se crece en los propios proyectos de vida; como pedagogía movilizadora de todas las energías de un ambiente, de la comunidad y de la persona para reconocer al otro, abrazarlo, correr su misma suerte, porque *estamos siendo con otros* en el encuentro de enseñar y aprender.

De la misma manera Zavalloni (2004) se interesa por los tiempos y plantea la pedagogía del caracol, donde se reconstruye la escuela lenta y no violenta, alejada del mito de la velocidad, del apresurarse, de la aceleración. Referente a esta situación el autor pone de manifiesto una reflexión en torno al diálogo de una niña y su madre, en donde le manifiesta; "Mama, los profes nos dicen siempre que debemos apresurarnos, que no podemos perder el tiempo porque tenemos que seguir adelante. Pero mamá, (¿adónde tenemos que ir? Adelante ... ¿hacia dónde?"» (p.35); he aquí otro gran pecado del currículo en la educación infantil: poner los contenidos de aprendizaje como centro del proceso y no a los niños en sus intereses y necesidades como protagonistas de su formación.

Finalmente, y, en consonancia con lo anterior los niños y las niñas en sus narrativas reclaman a la Institución educativa como el lugar donde se construye la relación, el encuentro con el otro.

Al volver quería que sus profesores jugaran mucho con él y le enseñaran nuevamente con buena atención y le dedicaran tiempo. (Naomi 5 años)

Mi colegio es divertido solo que tenemos el tapabocas. (Helena 6 años)

Que sea grande y muy divertido para jugar con mis amigos y mi profe (4 años)

Quiero que estén mis amigas y mis amigos (5 años)

Extrañaba a mis amigos, porque, yo los amo mucho...y extrañaba a mis profesoras. A mi profe Amandita, a la profe Ángela, a la profe Rochi y a la profe Marly. Sí" (4 años).

Me gusta más estudiar en mi colegio, porque sí. Voy a piscina, juego, como verduras (5 años)

Que tuviera los salones lindos, que las paredes fueran blancas y que no estuvieran rayadas, porque en la mayoría de los salones que he ido siempre están rayadas todas las paredes, que el techo fuera blanco y que todo esté bonito (6 años).

Conclusiones

La noción de RS, se constituye en una teoría de carácter social. Ésta determina la realidad objetiva la que se define por los componentes objetivos de la situación y el objeto. Toda realidad es representada, dependiendo de la apropiación del individuo o el grupo dentro de un sistema cognitivo, integrada por un sistema de valores que depende de su historia y del contexto social e ideológico.

Las RS sociales que subyacen en las voces de los niños y las niñas, develan un concepto amplio de la educación infantil. La RS sobre la categoría currículo se constituye en un referente central para pensar y organizar la en la educación infantil desde una perspectiva integral y en el marco de la educación para todos.

La RS sobre el lugar de los niños y las niñas como protagonistas de su propio proceso de aprendizaje se constituye en un imperativo ético en la construcción y gestión del currículo en la medida que exigen escuchar y atender sus particularidades e intereses en la construcción de un currículo que responda a las necesidades de afecto, cuidado, sostén, confianza, a su interés por jugar, explorar, conocer el mundo y sus múltiples manifestaciones culturales.

Bibliografía

Bonilla, L. (2016). Apagón Pedagógico Global (APG). Las reformas educativas en clave de resistencias. *Viento Sur* (147), 92-101. https://vientosur.info/wp-content/uploads/spip/pdf/vs147_1_bonilla_molina_apagon_padagogico_global_apg_las_reformas_educativas_en_clave_de_resistencias.pdf

Durán, M. (2015). El concepto de Infancia de Walter Kohan en el Marco de la Invención de una escuela popular. *Hildhood & philosophy* (11)21, 163-18.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=512051494011>

Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI

Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales transformativos*. Paidós.

Habermas, J. (1982). *Conocimiento e interés*. Taurus.

Kemmis, S. (1993). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Morata.

Kohan, W. (2020). *Paulo Freire más que nunca*. CLACSO.

Martínez, A., Noguera, C., y Castro, J. (2003). *Currículo y modernización. Cuatro décadas de educación en Colombia*. Cooperativa Editorial Magisterio.

Näslund-Hadley, E., Hernández, A. J., Montaña, K., Namen, O., Alpizar, G., Luna, U., Ochoa, L., García, J., Peña de Osorio, B., Biehl, M., Maragall, J., Méndez, C. y Thompson, J. (2020). Hablemos de política educativa en América Latina y el Caribe # 4: educación inicial remota y salud mental durante la pandemia COVID-19. *Banco Interamericano de Desarrollo (BID)*. <https://publications.iadb.org/es/hablemos-de-politica-educativa-en-america-latina-y-el-caribe-4-educacion-inicial-remota-y-salud>

Pedraza, C. y Morales, S. (2022). Representaciones, educación infantil y COVID-19: aproximaciones a partir del análisis bibliométrico correlacional de publicaciones académicas. En Pedraza, C., Morales, S., Gómez, P., Rodríguez, Y., Pérez, J., y Villamizar, N. *Representaciones sobre educación infantil: Infancias en contingencia* (pp. 122-157).

Sello Editorial

UNAD. <https://libros.unad.edu.co/index.php/selloeditorial/catalog/view/188/171/1463>

Pinar, W., Reynolds, W., Slattery, P., Lattery, P., & Taubman, P. (1995).

Understanding Curriculum. Peter Lang.

Rangel, H. (2015). Una mirada internacional de la construcción curricular. Por un currículo vivo, democrático y deliberativo. *Revista electrónica de investigación educativa (17)*1, 1-16. <http://redie.uabc.mx/vol17no1/contenido-rangelt.html>

Rio, J. G. (2015). Para pensar una pedagogía del encuentro. *3er Congreso Latinoamericano de Filosofía de la Educación*.

<http://filosofiaeducacion.org/actas/index.php/act/article/view/154/134>

Rubira, Y. o. (2018). Representaciones sociales y comunicación: apuntes teóricos para un diálogo interdisciplinar inconcluso. *Convergencia (76)*, 147 - 167.

<https://doi.org/10.29101/crcs.v25i76.4590>

Santiuste, V. (Coord.). (2001). *El pensamiento crítico en la práctica educativa*. Fugaz Ediciones.

Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y educación intercultural. Seminario “Interculturalidad y Educación Intercultural”, 9-11. https://www.uchile.cl/documentos/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural_150569_4_4559.pdf

Zavalloni, G. (2004). *La pedagogía del Caracol*. Imprimeix.

3.5 requerimientos didácticos para formar profesores en experiencias estéticas en lenguaje y en artes

Dora Inés Calderón, Mirian Glidis Borja Orozco & María de Jesús Blanco Vega

Universidad Distrital Francisco José de Caldas & Corporación Universitaria
Iberoamericana

Línea 3. Línea de didácticas y ambientes de aprendizaje accesibles y con afectividad

Tipo de comunicación: Mesa¹¹

Resumen

La mesa presenta resultados de la investigación “Requerimientos didácticos para el diseño de Ambientes de Aprendizaje Accesibles y Afectivos (AAAA) para formar profesores de niveles iniciales en experiencias estéticas con el lenguaje, el arte y el acogimiento de la diversidad”. El estudio tuvo por objetivo general construir los requerimientos didácticos previstos e incorporarlos en ambientes de aprendizaje de formación de profesores; en este sentido, consolidó dos tipos de resultados que se reportan en esta mesa: i) Formulación de requerimientos didácticos para la formación en experiencias estéticas en y con el lenguaje y para la formación en experiencias estéticas en arte y ii) El diseño de un ambiente de aprendizaje para formar profesores de niveles iniciales en estos dos tipos de experiencias. Esta propuesta de Mesa se inscribe en la Línea 4C del Congreso: Fomento de la interculturalidad y la diversidad. Se considera que esta propuesta aporta a la formación de profesores en didácticas con accesibilidad y afectividad, dado que propone un marco referencial tipo requerimientos didácticos que pueden ser incorporados en los diseños didácticos de profesores formadores de profesores y de investigadores en educación en general.

¹¹ dicalderon@udistrital.edu.co mborja@udistrital.edu.co maria.blanco@ibero.edu.co

Palabras clave. Diseño didáctico; ambiente de aprendizaje; experiencia estética; lenguaje; arte; población diversa.

Abstract

The table presents the results of the research "Teaching requirements for the design of Accessible and Affective Learning Environments (AAAA) to train teachers of initial levels in aesthetic experiences with language, art and the acceptance of diversity". The general objective of the study was to build the expected didactic requirements and incorporate them into teacher training learning environments; In this sense, it consolidated two types of results that are reported in this table: i) Formulation of didactic requirements for training in aesthetic experiences in and with language and for training in aesthetic experiences in art and ii) The design of an environment of learning to train teachers of initial levels in these two types of experiences. This Table proposal is part of Line 4C of the Congress: Promotion of interculturality and diversity. This proposal is considered contributes to the training of teachers in didactics with accessibility and affectivity, since it proposes a referential framework type of didactic requirements that can be incorporated into the didactic designs of teacher trainers and researchers in education in general.

Key words. Didactic design; learning environment; aesthetic experience; language; art; diverse population.

Descripción de la Mesa:

La Mesa propone reportar resultados de la investigación "Requerimientos didácticos para el diseño de Ambientes de Aprendizaje Accesibles y Afectivos (AAAA) para formar profesores de niveles iniciales en experiencias estéticas con el lenguaje, el arte y el acogimiento de la diversidad". Este proyecto se realizó en el marco del desarrollo de los Centros Acacia, en sus Módulos Cultiva, Apoya e Innova, y en un convenio interinstitucional entre la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, la Corporación Universitaria Iberoamericana, la Fundación Zemillah y Saber Colombia. El objetivo de la investigación fue identificar requerimientos didácticos para el desarrollo de experiencias

estéticas con el lenguaje, las artes y el acogimiento de la diversidad que puedan ser involucrados en Ambientes de Aprendizaje Accesibles y Afectivos – AAAA – orientados a la formación de profesores de niveles iniciales. Este estudio se realizó bajo la metodología basada en diseño (Rinaudo y Donolo 2011). La población participante la constituyó el equipo investigador en calidad de formadores de profesores y nueve estudiantes para profesor (EPP) de niveles iniciales de las dos Universidades involucradas.

Metodológicamente se combinó el análisis documental, el diseño de hipótesis sobre experiencias estéticas en lenguaje y en artes, la puesta en marcha de las hipótesis en los seminarios y talleres de formación y el rediseño y teorización de los requerimientos didácticos. De igual manera, y como efecto formativo, se orientó al grupo de EPP en el diseño y evolución de sus propios diseños didácticos para poblaciones infantiles con estudiantes sordos o con TEA incluidos.

En este contexto, la Mesa reporta dos grandes elementos: Los requerimientos contruidos para la formación de profesores de niveles iniciales en experiencias estéticas en lenguaje y en artes y el resultado de un ambiente de aprendizaje diseñado para llevar a cabo esta formación con estudiantes para profesor.

Así, es un hecho que este reporte contribuye a la discusión académica sobre diseño y desarrollo de propuestas didácticas y ambientes de aprendizaje accesibles y en perspectiva de atención a la diversidad de poblaciones, de contextos y de conocimientos. Esto, en particular, en el ámbito de la formación del profesorado para la educación inicial. De igual manera, la Mesa contribuye a dos de las temáticas de la línea seleccionada en el congreso: la Formación de profesores en didácticas con accesibilidad y afectividad y la Creación de ambientes de aprendizaje, accesibles y afectivos.

Requerimientos didácticos para la formación en experiencias estéticas en y con el lenguaje

Para postular requerimientos didácticos en esta investigación, se toma la propuesta de (León y Calderón (2003) que define un requerimiento didáctico como un “referente teórico que da razón de un componente de la estructura de las relaciones didácticas y que da elementos para la estructuración de relaciones entre todos los componentes, a propósito de las relaciones didácticas”(p.304), y se direccionan a la formación de profesores, en cuanto a la triada didáctica profesor, estudiante y contenido. Según las autoras estos requerimientos

son de cuatro tipos: i) epistemológico o teórico referido al qué del aprendizaje, ii) cognitivo – intelectual-afectivo, el cual está relacionado con el sujeto del aprendizaje, iii) comunicativo, requerimiento que aduce al cómo, en términos de la enseñanza en el proceso de aprendizaje y iv) socio cultural, alude las interacciones a nivel didáctico entre profesor, contenido y estudiante, da cuenta de cómo se aplica lo aprendido.

A continuación, se sintetizan los requerimientos didácticos formulados para la formación en experiencias estéticas en lenguaje y en artes.

Requerimientos didácticos para la experiencia discursiva y literaria

Para el caso de las experiencias estéticas en lenguaje, se proponen dos dimensiones del lenguaje, la general discursiva y la experiencia estética literaria. La experiencia en general se concibe como una condición esencial en la vida del ser humano y se propicia en su interacción con el medio, el ambiente o con el mundo en el que vive y actúa; genera un estado de goce, a partir de sus relaciones e interacciones y confronta una necesidad, carencia o conflicto del sujeto. (Dewey, 1934). En este caso, la experiencia de lenguaje y con el lenguaje, que implica también a la literatura, nos permitió plantear los siguientes elementos en clave de requerimientos didácticos:

Requerimiento epistemológico: se toma en la perspectiva de la comprensión del sujeto como sujeto de lenguaje, con facultad de lenguaje y con posibilidad plena de lenguajear (Echeverría, 1996). En este sentido, la experiencia de lenguaje: de producir lenguaje (s), de comunicar, de imaginar, de pensar, de recordar, de proyectar, de hablar, de escuchar, etc., constituye un aspecto invariante (Calderón, et al. (2014), en la vida de todas las personas, cualquiera sea su condición sensorial, sociocultural, etc. Por esta razón, el conocimiento (teórico y práctico) sobre el lenguaje, sobre las acciones discursivas y sus distintas formas de expresión (narrativas, explicaciones, argumentaciones, entre otras) constituye el objeto del aprendizaje en esta experiencia y, por lo tanto, el requerimiento epistemológico.

Para la experiencia estética literaria el Requerimiento epistemológico propone la consideración de que la formación del EPP necesita de la confluencia de distintos campos disciplinarios de las humanidades y las Ciencias sociales tales como los Estudios teóricos de la literatura (en vínculo estrecho con la literatura infantil), de la filosofía, de la psicología, de la sociología, la antropología, la comunicación y la tecnología. Dichos

campos ofrecen de un lado, las perspectivas epistemológicas que permiten la comprensión del fenómeno de la experiencia literaria; de otro lado, facilita identificar los conceptos que orientarán el saber del futuro profesor constituyendo los aspectos invariantes para la formación del profesor.

El requerimiento epistemológico sitúa los aspectos invariantes para la experiencia estética literaria a partir del reconocimiento de que la literatura propicia el conocimiento del arte verbal, facilita la experiencia estética lograda por el hombre en su vivencia del lenguaje a partir de la emergencia de la afectividad y la reflexividad; exalta el artificio con la palabra a través de la oralidad, la escritura u otros sistemas que permitan la significación y la construcción de sentidos posibles.

Requerimiento cognitivo (intelectivo-afectivo). El lenguaje como experiencia de discurso contribuye a la configuración de lo humano, de la experiencia individual y colectiva, histórica y cultural. En la perspectiva anterior, todo humano es proclive a la verbalidad: adquirir, desarrollar y usar una lengua de manera natural, en distintos contextos de comunicación. Por ello, planteamos que, como experiencia, la discursividad es invariante. Esta experiencia puede variar por distintas razones: por las condiciones cognitivas e intelectuales y afectivas de los sujetos, por sus particulares condiciones sensoriales, fisiológicas, socioculturales, lingüísticas, entre otras.

Adicionalmente, en perspectiva discursiva, diremos que la dimensión estética de esta experiencia pone de manifiesto el particular modo de la experiencia para cada sujeto: su ser discursivo único, individual e irrepetible; el modo de ser y de vivir la discursividad y de tornarse si mismo a través del discurso (Bajtín, 1982)(Ricoeur, 1996). En relación con la experiencia literaria, el requerimiento intelectual-afectivo permite entender como aspectos invariantes que la imaginación y la fantasía son procesos mentales necesarios en la experiencia estética con la literatura. Esta requiere del juego como dispositivo para trascender el uso rutinario de la lengua y lograr el uso creativo del lenguaje. En tal sentido la literatura propicia que los sujetos se apropien de hechos y acontecimientos en la representación que se presenta en los textos, desde su subjetividad y valoración personal. Este requerimiento localiza como aspectos variantes la existencia de variaciones en los procesos de interpretación por las diferencias individuales de las personas que puede ser de orden etario, por situaciones de orden sensorial, cognitivo, físico, social o cultural.

Requerimiento comunicativo. La orientación reflexiva sobre los modos de interacción más idóneos para favorecer, en este caso la experiencia discursiva estética del lenguaje nos sitúa en el problema de los dispositivos y de las mediaciones para favorecer los aprendizajes pretendidos. Adicionalmente, las distintas condiciones presentes en el aula exigen considerar que la educación es para todos y con todos, por ello habremos de proponer aulas inclusivas y definir las adaptaciones para situaciones particulares. Para la formación en experiencia estética literaria este requerimiento permite que el profesor formador del EPP se pregunte por aspectos que involucran la comunicación literaria, las formas comunicativas que facilitan la experiencia literaria y sobre la accesibilidad.

Requerimientos contruidos para la formación en experiencia estética en arte

La experiencia estética en arte (EEA) se concibe como una condición propia del ser humano al interactuar, actuar y vivir en el mundo que lo rodea. Se caracteriza por estados de goce y de disfrute cuando el sujeto se relaciona con sus propias necesidades, intereses y deseos y que implican armonía y placer al relacionarse con otro(s) o con los objetos (Dewey, 1934). El sujeto, en su dimensión sensible, resuelve situaciones de su entorno, en libertad, desarrolla pensamientos, capacidades para afrontar relaciones de manera concreta y en su experiencia, desde su subjetividad, reconstruye lo cotidiano de manera estética, alrededor de percibir, sentir y comprender lo vivido; toda esta experiencia deviene en autoconocimiento en lo humano (Nussbaum, 2008). Teniendo en cuenta la perspectiva de (Kant, 1973), la experiencia puede abordarse desde tres perspectivas: i) como fenómeno, desde la manifestación consciente del sujeto al percibir y en lo sensible, ii) desde el sujeto de la experiencia que piensa, siente y experimenta y iii) como campo de conocimiento. Partiendo de estos elementos, se postulan los siguientes requerimientos para la experiencia estética en artes.

Requerimiento epistemológico: una comprensión de la experiencia estética en arte compromete tres dimensiones: el arte como objeto de conocimiento, el arte como lenguaje y el arte como expresión humana. En la primera dimensión, el arte en un sentido cultural y social amplio constituye un objeto de conocimiento y se comprende como lenguaje en términos de medio de comunicación, situado en la significación y simbolismos propios de las expresiones artísticas como campos del saber (danza, música, teatro, cine, fotografía,

artes plásticas y visuales). El arte como lenguaje incorpora las distintas formas de interpretar y entender el mundo y como dimensión estética del ser humano le permite interactuar consigo mismo y con el entorno, desde sus capacidades de intuición, memoria, sensibilidad empatía, creatividad, imaginación, fantasía, resolución de problemas y toma de decisiones para expresar de manera verbal y no verbal sentimientos, emociones y pensamientos (Dewey, 1934 y Nussbaum, 2010). Una perspectiva de experiencia multidimensional que asume al individuo desde sus condiciones físicas, sociales, culturales y sensoriales, por medio de didácticas inclusivas e interculturales (Calderón , Blanco Vega, & León Suárez , 2022).

Requerimiento cognitivo-intelectual afectivo, referido a que el ser humano desarrolla conocimiento de la EEA al comprender el arte como dimensión lúdica, en lo estético y el simbolismo que propicia una experiencia de goce y placer, como un fenómeno social y cultural que desde el cuerpo y el ingenio favorece la expresión, la comunicación y el acogimiento a la diversidad. De esta forma, es esencial, entender la relación entre experiencia y arte, en torno al campo de lo espiritual desde el cuerpo, los sentidos y la memoria para favorecer empatía, sentir, conmover y bienestar en la vivencia del sujeto (Arnheim, 1993).

En esta línea, para formar EPP este requerimiento precisa tópicos y temáticas, a incorporar en diseños didácticos, como fantasía, imaginación, creatividad, expresión libre, espontaneidad, encuentro con el otro y los otros, desde las condiciones sensoriales, físicas, culturales y sociales, según formas de relación, interacción y vínculos con el mundo permeados por la exploración creativa, comunicativa y expresiva de la corporalidad (Ministerio de Educación Nacional, 2017).

Requerimiento comunicativo, encierra el significado y el sentido del arte como lenguaje, por lo tanto, se hace necesario abordar dispositivos didácticos flexibles, accesibles y afectivos para generar una EEA y con el arte en un escenario educativo, desde la perspectiva inclusiva y de respecto a la diversidad. En este sentido, se conciben acciones, mediaciones y adaptaciones que posibiliten vivenciar, experimentar, interpretar, producir sentidos y significados en las formas de interactuar y comunicarse de forma verbal y no verbal, mediadas por el cuerpo como lenguaje artístico. El arte como expresión creativa en el ser humano es una oportunidad para desarrollar las dimensiones social y cultural, así

como la comprensión de lo semiótico comunicativo de la puesta en escena en las interacciones que se suscitan en la creación, por medio de las diversas expresiones artísticas (Eisner, 1994) (Eisner, 2004)

Requerimiento sociocultural, contempla la diversidad de los sujetos del aprendizaje según sus condiciones sociales, culturales, físicas y sensoriales, características axiológicas en cuanto a las reglas y normas para el desarrollo de actividades en el aula, el rol del profesor – estudiante – profesor en cuanto a pautas e interacciones que permiten comprender la EEA y con el arte, al crear acuerdos para asegurar el trabajo colaborativo con todos y desarrollar un aula inclusiva y cultural. Por consiguiente, los objetivos de formación en EEA, la idoneidad didáctica en arte del profesor a partir de su propia experiencia y juega un papel importante, para gestar escenarios de aprendizaje accesibles y afectivos que incorporen experiencia, teoría y práctica, alrededor de dispositivos didácticos (León y Calderón, 2003).

Incorporación de los requerimientos en un ambiente de aprendizaje de formación de profesores

El equipo investigador diseñó un ambiente de aprendizajes accesible y afectivo para la formación en experiencias estéticas en lenguaje y artes y acogimiento de la diversidad, para profesores de niveles iniciales. El ambiente se estructuró a partir de una hipótesis didáctica que, a juicio del equipo investigador, contribuiría a fundamentar de manera más efectiva las prácticas de formación en lenguaje y en artes en contextos que acogen la diversidad. Esta hipótesis se propone como: “Formar al profesorado en experiencias estéticas en lenguaje y en artes compromete la articulación de las experiencias estéticas personales y la comprensión referencial, pedagógica y didáctica de tales experiencias”. Así pues, se configuró una arquitectura para el ambiente de aprendizaje con los siguientes ámbitos de experiencia formativa:

Figura 1.

Arquitectura de Ambiente de aprendizaje accesible y afectivo para formar profesores en experiencias estéticas en lenguaje y en artes.

(Elaboración propia)

De acuerdo con la descripción de la arquitectura del AAAA para la formación del profesorado en experiencias estéticas en lenguaje y en artes, los tres ámbitos diseñados conforman espacios de formación distinta pero complementaria, orientados a desarrollar la hipótesis didáctica propuesta, por cuanto focalizan procesos formativos en tres aspectos:

i) La fundamentación, para la conceptualización y la constitución de marcos referenciales necesarios en el orden epistemológico, de cara a formar el pensamiento pedagógico y didáctico del profesorado en temas como las experiencias estéticas en lenguaje y en artes, las poblaciones infantiles y sus diversidades como las limitaciones auditivas y el espectro autista y, las mediaciones tecnológicas y sus posibles lugares en el desarrollo de las experiencias estéticas. En este aspecto se incorporan todos los requerimientos formulados, en su papel de fundamentadores de cada uno de los aspectos temáticos, para la comprensión de las poblaciones y para la generación de propuestas de dispositivos didácticos y de mediaciones.

ii) La acción indagadora, que exige el desarrollo de actitudes y aptitudes para la investigación, la sistematización y el estudio y la correlación de información de tipo teórico, curricular y didáctico, en este caso sobre los componentes de la formación de profesores para niveles iniciales en las áreas de lenguaje y de artes; todo esto como base y como articulación a las propuestas didácticas del profesorado. En este aspecto, los requerimientos funcionan como **orientadores** de la formulación de categorías para la generación de instrumentos y para el análisis de los corpus y el establecimiento de relaciones y generación de conclusiones.

iii) La acción didáctica, como el desarrollo de la competencia específica del profesorado, encaminada a la capacidad de identificar las relaciones didácticas necesarias en contextos singulares de su diario quehacer profesional. El punto de partida de la formación es la emergencia de las propias experiencias estéticas y su consecuente reflexión e incorporación como objeto de estudio en el papel que juega la propia experiencia en la formación del profesor y en la proyección de su acción didáctica. En este sentido los requerimientos se convierten en orientadores tanto para los investigadores como EPP; para los primeros, en la generación de talleres y en la interpretación de sus resultados e incorporación en el proceso formativo; en los EPP como referentes y orientadores para la generación de sus propios diseños didácticos. De igual manera, los talleres de análisis didáctico favorecen, tanto a los

formadores de profesores como a los EPP, la inserción de los requerimientos como fundamento de los diseños didácticos y su posterior observación y acción reflexiva. En el sentido anterior, los requerimientos didácticos formulados se incorporaron al ambiente desarrollado en función de categorías para fundamentar, de referentes para la generación de propósitos de aprendizaje, para el diseño de tareas y de mediaciones como talleres, juegos, etc., y de procesos e instrumentos de evaluación de los aprendizajes.

Conclusiones

Como primeros resultados de la investigación, se destaca el valor de la metodología para la consecución, sistematización y análisis de los datos sobre programas de formación de profesores para niveles iniciales, en los campos del lenguaje, las artes, el uso de tecnologías y el acogimiento de la diversidad. Preliminarmente se observa el valor formativo para el equipo de estudiantes en formación vinculados al proyecto, por cuanto se dio un aprendizaje de tipo metodológico para el rastreo, sistematización y análisis de currículos, así como una comprensión de las estructuras y orientaciones de programas de formación de profesores en relación con los tópicos del proyecto. Para el equipo investigador, el ejercicio de sistematización y análisis de programas favoreció ratificar aspectos planteados en la problemática del proyecto.

Por otra parte, el equipo investigador propone que el desarrollo del mismo proyecto en sus ámbitos y momentos constituye por sí mismo el ambiente de aprendizaje diseñado para la formación de profesores en experiencias estéticas en artes y lenguaje y el acogimiento de la diversidad.

Se destaca la cohesión y responsabilidad del equipo investigador, pues todos y cada uno de sus integrantes se ha apropiado tanto de la metodología como de los compromisos y asunción de sus experticias para el aporte a la construcción de los requerimientos didácticos previstos. De igual manera, se logró conformar un grupo interinstitucional de estudiantes para profesores de las áreas de lenguaje, artes, educación especial y educación infantil de las dos instituciones universitarias, consolidando un grupo de profesores en formación para quienes va dirigido el ambiente propuesto por el proyecto.

Los requerimientos didácticos en experiencia estética en y con el lenguaje que incorporan la diversidad, se constituyen en los referentes orientadores del diseño didáctico

para la formación de profesores del campo del lenguaje y la literatura desde principios de la educación para todos.

Referencias

- Arnheim, R. (1993). *Consideraciones sobre la educación artística*. Barcelona: Paidós.
- Bajtín, M. (1982). *El problema de los géneros discursivos*. En *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Calderón, D., Blanco Vega, M. J., & León Suárez, J. P. (2022). Danza inclusiva con personas sordas: un estado de la cuestión. *Revista Colombiana de Educación*, 143-166.
- Calderón, D., Borja, M., Soler, S., Rojas, G., Muñoz, G., & Medina, G. (2014). *Referentes curriculares con incorporación de tecnologías para la formación del profesorado de lenguaje y comunicación en y para la diversidad*. Bogotá: Fondo de publicaciones Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Dewey, J. (1934). *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós.
- Eisner, E. (1994). *Cognición y Currículum. Una visión nueva*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Eisner, E. (2004). *El arte y la creación de la mente*. Barcelona: Paidós.
- Kant, I. (1973). *Crítica de la razón pura*. Buenos Aires: Losada.
- León, O. L., & Calderón, D. (2003). Caracterización de los requerimientos didácticos para el desarrollo de competencias argumentativas en matemáticas en el aula. *Revista EMA*, 297-321.
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Referentes técnicos para la educación inicial*. Lineamiento del Ministerio de Educación Nacional. Bogotá, Bogotá, Colombia.
- Nussbaum, M. (2008). *Paisajes del pensamiento*. Madrid: Paidós.
- Ricoeur, P. (1996). *Tiempo y narración III. El tiempo narrado*. Madrid: Siglo XXI.

3.6 la tertulia como estrategia pedagógica que aporta a la convivencia escolar en los estudiantes del grado sexto

Suárez Paz Kelita, Quiñones Reyes Elena, Atehortua Saumeth Jaime José & Gordillo
Bogotá Heidi Esperanza

Corporación Universitaria Iberoamericana - Colombia.

Línea 3B. Línea de didácticas y ambientes de aprendizaje accesibles y con afectividad

Tipo de comunicación: Ponencia¹²

Resumen

Se presenta la investigación educativa que plantea una estrategia pedagógica para mejorar la convivencia escolar, partiendo de referentes teóricos que contribuyan a la construcción de una cultura de paz, desde el diálogo entre pares y las narrativas de los estudiantes, sobre las dificultades relacionales en la escuela, la familia o el entorno social donde perviven; Con el fin, de disminuir factores como la intolerancia, la discriminación, la comunicación inadecuada y la falta de empatía que obstaculizan la construcción de una convivencia pacífica.

La Tertulia dialógica surge como estrategia pedagógica que posibilita la participación de todos los actores escolares a través de un diálogo igualitario, en el que, a partir de la discusión y análisis de un tema en específico, surgen mecanismos alternativos para la resolución de los conflictos escolares en el aula de clase.

Palabras claves. Tertulia; convivencia escolar; estrategia pedagógica; comunicación asertiva y resolución de conflictos.

¹² ksuarez6@ibero.edu.co elenaquinonesreyes@gmail.com jameatehortua@hotmail.com
Heidy.gordillo@ibero.edu.co

Abstract

The educational research is presented that proposes a pedagogical strategy to improve school coexistence. Based on theoretical references that contribute to the construction of a culture of peace, from the dialogue between peers and the narratives of the students, about the relational difficulties in the school, the family or the social environment where they live; In order to reduce factors such as intolerance, discrimination, inadequate communication and lack of empathy that hinder the construction of a peaceful coexistence.

The Dialogical Gathering emerges as a pedagogical strategy that enables the participation of all school actors through an equal dialogue, in which, from the discussion and analysis of a specific topic and alternative mechanisms for the resolution of school conflicts in the classroom.

Keys words. Gathering; school life; pedagogical strategy; assertive communication; conflict resolution.

Introducción

El conflicto es inherente a la existencia del ser humano, fenómeno que se complica en los grupos sociales, debido a intereses, percepciones y actuaciones que, en algunos casos, conllevan a un manejo inadecuado del conflicto. La escuela no es ajena al conflicto inadecuado, en tanto es un espacio de interacción social, donde provienen personas de diferentes contextos sociales, culturales y económicos. Por lo tanto, se hace necesaria la intervención en el aula, con propuestas pedagógicas que tengan en cuenta las características socioculturales, la diferencia y las diferentes identidades tanto sociales como individuales que se presentan en la población escolar.

Es por esto por lo que se propuso el diseño e implementación de la tertulia dialógica, como estrategia que contribuye a la generación de una cultura de paz entre los integrantes de la comunidad educativa, aprovechando los recursos didácticos identificados, que aportan a la resolución de los conflictos escolares que se suscitan en la Institución Educativa.

El problema

Al abordar la temática de la convivencia escolar en las instituciones oficiales y no oficiales del sector educativo, se ha hecho evidente desde la experiencia docente que existen factores que generan una brecha en el tejido social que constituye el desarrollo humano. En consecuencia, se estimulan una serie de situaciones que generan ambientes negativos que obstaculizan la construcción de una convivencia pacífica, desencadenando efectos colaterales en la educación, la cultura y el fortalecimiento de los valores.

Esta problemática se presenta en la Institución Educativa Distrital Salvador Entregas de la ciudad de Barranquilla, donde docentes, directivos, estudiantes y la comunidad educativa, han observado y presenciado situaciones problemáticas referentes a la convivencia escolar que ocasionan disrupción en los ambientes de aprendizaje y la seguridad integral de los estudiantes del plantel.

Debido a esta caracterización y al inadecuado manejo de la resolución de los conflictos por parte de los docentes y directivos de la comunidad educativa, se han planteado algunas estrategias para fortalecer una cultura de sana convivencia, tales como: charlas educativas con psicorientación en articulación con Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), programas para el fortalecimiento de la convivencia pacífica promovidos por la Secretaría de Educación. No obstante, el problema persiste, demostrando que las estrategias planteadas son funcionales, pero se requiere continuar aportando a la convivencia escolar desde diferentes escenarios. Es por esto por lo que la investigación se pregunta por: ¿Cómo mejorar la convivencia escolar en los estudiantes de grado sexto, de la Institución Educativa Distrital Salvador Entregas del Distrito de Barranquilla?, a partir de la cual, se desarrollan los objetivos.

Objetivo general

Construir una estrategia pedagógica que aporte a la convivencia escolar en los estudiantes del grado sexto de la Institución Educativa Distrital Salvador Entregas de Barranquilla.

Objetivos específicos

- Caracterizar los factores que afectan la convivencia escolar en los estudiantes del grado sexto.
- Diseñar una estrategia pedagógica, que permita mejorar la convivencia escolar en el grado sexto de la Institución Salvador Entregas.
- Aplicar la estrategia pedagógica con los estudiantes del grado sexto y observando los cambios en la mejora de la convivencia escolar entre estudiantes.

Metodología

Pretendiendo observar las vivencias que transforman las relaciones entre estudiantes y docentes, poniendo como prioridad la producción de conocimiento a partir del diálogo con quienes construyen la realidad, la investigación se planteó desde la aplicación metodológica de la Investigación Acción Participativa propuesta para el entorno latinoamericano por Orlando Fals Borda, atemperado a lo planteado por Greenwood y Levin (1998) quienes se remontan a la filosofía pragmática de John Dewey, que destaca que el “verdadero conocimiento” está ligado a la acción de construir una sociedad más democrática.

En tal sentido y, considerando la participación de la comunidad educativa, para el desarrollo de la investigación, se aplicó a la muestra (10 estudiantes) del total de la población del grado sexto de la institución, los instrumentos de recolección de información (observación directa y la entrevista semiestructurada), determinando las siguientes categorías de investigación, a partir de las cuales, se desprende el análisis cualitativo para obtener los resultados planteados en los objetivos.

Tabla 2.

Categorías y subcategorías de la investigación

Objetivos	Categoría	Subcategoría
Caracterizar los factores que afectan la convivencia escolar en los estudiantes.	Convivencia escolar	Afectación del clima escolar
	Conflicto escolar	Tipos de conflicto escolar Caracterización de recurrencia del conflicto

Diseñar una estrategia pedagógica, que permita mejorar la convivencia	Generación de Cultura de paz Proceso pedagógico	Mecanismos alternativos de resolución de conflictos Motivación para resolver el
Aplicar la estrategia pedagógica con estudiantes observando cambios en la	Implementación de la Tertulia como Estrategia	Manejo de emociones Actividades de integración Evaluación de la implementación

Fuente: Elaboración propia

Resultados

Aplicado el método cualitativo de investigación y sus fundamentos teóricos, a partir de lo planteado por Carrillo, Leiva y Medina (2011), para el análisis de la información que refieren el análisis desde la fenomenología y buscando dar respuesta a la pregunta de investigación ¿Cómo mejorar la convivencia escolar en los estudiantes de grado sexto, de la Institución Educativa Distrital Salvador Entregas del Distrito de Barranquilla? y siguiendo a Mayorga (2016) una vez transcritas las entrevistas semiestructuradas en la población objeto de estudio, se obtuvo la clasificación de Veintidós (22) códigos que se refieren a factores que inciden en la convivencia escolar y, su calificación obtenida de cada entrevista, así como, la identificación de códigos, agrupados en tres (3) familias, para facilitar el análisis. Para ello, establece una forma de identificación, agrupación y análisis de códigos se encontró lo siguiente:

Tabla 2.

Relación de códigos obtenidos de las respuestas y categorización

Código	Cuantificación	Familia
Hablan mucho, no dejan escuchar la clase y desorden en el salón	11	Conflicto Escolar
Impuntualidad de los estudiantes	6	
Acción - Reacción ante el conflicto	8	
Irrespeto a docentes y a compañeros	4	
Exigencia a Directivos Escolares	3	
Preferencia amistades o conformación de grupos	2	

Sentimiento de desconocimiento de derechos	1	
Dialogar sobre el colegio, cotidianidad, conferencias, clases dinámicas	12	
Evitar al compañero - compañera para no agrandar el conflicto	10	
Trabajo en equipo	9	Resolución de Conflictos Escolares
Informar al Rector, Coordinador o Docente	8	
Apartar a los actores en conflicto	3	
Reconocimiento por buenas acciones directivas	3	
Respeto entre compañeros	1	
Presentar disculpas	1	
Buscar consejos en terceros	1	
Realizar juegos, concursos o actividades como compartires	8	Comunicación Asertiva
Uso de colores, papel, dibujar, video juegos, música, preguntas, tecnología	8	
Derecho a expresar lo que se siente	7	
Tratar temas divertidos o que lleven a la reflexión	3	
Generación de confianza, dialogando con compañero	3	

Fuente: Elaboración propia

La tertulia como estrategia pedagógica para la resolución de conflictos

Esta estrategia, concebida por Guzmán (2019) como una reunión informal y periódica de personas que se congregan para conocer, debatir y compartir información sobre un mismo tema, al final de la cual, se escuchan y proponen reflexiones o conclusiones sobre el tema abordado, se desarrolló.

Tabla 3.

Descripción de actividades y objetivos de aprendizaje

Objetivo General	Nombre de la Actividad	Objetivo de Aprendizaje
Desarrollar habilidades entorno al manejo de conflictos y comunicación asertiva, que permitan mejorar la convivencia escolar en los estudiantes el grado sexto.	Manejo de conflictos sesión I	Analizar las causas que generan los conflictos en el aula de clases, así como las alternativas de solución.
	Manejo de conflictos sesión II	Generar experiencias desde la vida cotidiana que ejemplifiquen la toma de decisiones sobre el conflicto
	Manejo de conflictos sesión III	Comprender los diferentes métodos alternativos frente a la solución del conflicto, a partir de ejemplos vivenciales.
	Manejo de conflictos sesión IV	Reflexionar sobre el buen trato hacia los compañeros del aula, a partir de ejemplos cotidianos.
	Manejo de conflictos sesión V	Brindar estrategias alternativas de solución al conflicto, a partir de la interacción de los estudiantes
	Manejo de conflictos sesión VI	Reflexionar sobre la importancia del dialogo en la solución de los conflictos en el aula.
	Comunicación asertiva sesión I	Generar situaciones que permitan en los estudiantes utilizar la comunicación asertiva como medio de solución de los conflictos.
	Comunicación asertiva sesión II	Reconocer la importancia de los derechos asertivos para mejorar la comunicación en el aula.
	La interacción como medio de trabajo colaborativo	Reconocer la importancia de los derechos asertivos para mejorar la comunicación en el aula.

Fuente: Elaboración propia

Tras la ejecución de la estrategia pedagógica, se identificó en los estudiantes del grado sexto, comportamientos que colocan en riesgo la convivencia escolar, promovido por la falta de tolerancia en las relaciones interpersonales de los estudiantes, al realizar actividades en grupo; presentándose conductas de agresividad física, verbal y psicológica, tales como: asimetría de poder, xenofobia, acoso, peleas, riñas, intimidación, matoneo y en general conductas disruptivas, que amenazan el clima escolar dentro y fuera del aula.

El desarrollo del ejercicio de la tertulia sobre temas del conflicto y de la comunicación, resultó importante para los estudiantes el uso de las dinámicas de grupo y el juego, logrando distensionar y acercar a algunos de ellos hacia otros, que anteriormente no se relacionaban, generando un adecuado desarrollo conductual dentro de aula, identificado cambios especialmente al realizar los trabajos grupales, observándose mayor participación e interés en las actividades, así como, en los ejercicios donde se propiciaba el uso de la palabra y la escucha activa entre los miembros de cada grupo.

Referencias

- Arancibia, María L. (2014). Diagnóstico e intervención en escuelas desde la política de convivencia escolar y enfoque de derechos humanos. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"* [en línea]. 2014, 14(3), 1-18[fecha de Consulta 19 de abril de 2022]. ISSN: Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44732048005>
- Arango, D. (2007). Paz social y cultura de paz. Docplayer. <https://docplayer.es/23306360-Pazsocial-y-cultura-de-paz.html>
- Bravo, I. y Herrera, L. (2011), Convivencia escolar en Educación Primaria. Las habilidades sociales del alumnado como variable moduladora
- Caicedo, D., Simbaqueba, J., & Vaca, M. (2016). Las tertulias pedagógicas y los grupos interactivos como estrategias para promover prácticas de lectura dialógica e inclusiva con docentes de las instituciones educativas Carlos Lleras Restrepo y Centro Social de Yopal, Casanare. Retrieved from https://ciencia.lasalle.edu.co/maest_docencia_yopal/25

- Cid, Patricia, et al. (2008): «Agresión y violencia en la escuela como factor de riesgo del aprendizaje escolar». Universidad de Concepción, Facultad de Ciencia y Enfermería, Chile. Disponible en: www.scielo.cl.
- Gallego, G., et al. (2020). “Proyecto intercultural a través del aprendizaje dialógico en 7° EGB. Cuestiones Pedagógicas, 1(30), 2021, pp.62-78
- González, V., Fernández, S, & Garvin, R. (2012). Tertulias pedagógicas dialógicas: Con el libro en la mano. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 15(4),113-118. [fecha de Consulta 27 de Abril de 2022]. ISSN: Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217026243008>.
- Guzmán, S. (2019). La tertulia literaria dialógica una estrategia didáctica para disminuir el nivel de ansiedad en un grupo de estudiantes del P.E.U.L al expresarse oralmente en inglés. Universidad Libre. Bogotá.
- Mayorga, J. (2016). Resistencia existencial en la dinámica relacional de los habitantes de la Comuna 5 del municipio de Soacha. Universidad Internacional de La Rioja. España
- MEN. (2013). Ley 1620 de 2013, que crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y formación para el ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-327397_archivo_pdf_proyecto_decreto.pdf
- Zaid, G (s.f.). La tertulia y el saber. [Citado 2016-09-13], pp. 321-343. Recuperado de <http://www.ivanillich.org.mx/tertulia.pdf>.
- Zapata, F. & Rondan, V. (2016). La Investigación - Acción Participativa: Guía conceptual y metodológica. Instituto de Montaña. Lima

3.7 juegos cooperativos en educación física, una estrategia pedagógica para mejorar la convivencia escolar en el aula

Navia López Diego Ernesto, Parra Ramírez Claudia Marcela & Gordillo Bogotá Heidi
Esperanza

Maestría en educación de la Corporación Universitaria Iberoamericana.

Línea 3B: Didáctica y ambientes de aprendizaje accesibles y con afectividad

Tipo de comunicación: Ponencia¹³

Resumen

Se presenta los resultados del proyecto de investigación, basado en la construcción de una propuesta pedagógica que implementa los juegos cooperativos para mejorar la convivencia escolar entre los estudiantes del grado octavo de la Institución educativa Misael Pastrana Borrero en el municipio de Tangua-Nariño de Colombia.

La investigación, busca rescatar la importancia que tienen los juegos cooperativos desde el área de Educación Física para promover una convivencia escolar, pacífica, respetuosa y colectiva. y aportar a la mejora de las relaciones interpersonales entre los estudiantes basada en la solidaridad, tolerancia y el desarrollo de competencias necesarias para construir ambientes de aprendizaje basados en la sana convivencia.

Palabras clave. Juegos cooperativos; educación física; convivencia escolar; estrategias pedagógicas.

¹³ denavial@hotmail.com, claupara0208@gmail.com, heidygordillo@ibero.edu.co

Abstract

The results of the research project are presented, based on the construction of a pedagogical proposal that implements cooperative games to improve school coexistence among eighth grade students of the Misael Pastrana Borrero educational institution in the municipality of Tangua-Nariño of Colombia.

The research seeks to rescue the importance of cooperative games from the area of Physical Education to promote a peaceful, respectful, and collective school coexistence. And contribute to the improvement of interpersonal relations among students based on solidarity, tolerance, and the development of skills necessary to build learning environments based on healthy coexistence.

Key words. Cooperative games; pedagogical strategy; school coexistence; physical education.

Sobre el contexto de la investigación

La Institución Educativa Misael Pastrana Borrero del Municipio de Tangua está ubicada en la zona urbana en el departamento de Nariño, la cual atiende 650 estudiantes, mediante observación directa y la recolección de la información por medio de instrumentos de análisis cualitativo, dentro de la presente investigación se evidencio que se presentan situaciones que afectan la convivencia escolar, según la ley 1620 de 15 de marzo de 2013. Las situaciones más recurrentes en la institución educativa son la intolerancia, bromas pesadas, ciberacoso, riñas, pleitos e irrespeto. Es a partir de esta evidencia que se planteó la siguiente pregunta de investigación: ¿De qué manera los juegos cooperativos como estrategia pedagógica en el área de educación física, aportan a una sana convivencia escolar? Para responder a la pregunta de investigación se propuso como objetivo general: Construir una estrategia pedagógica para aplicar con estudiantes de octavo grado de educación básica secundaria. Para la construcción de la propuesta pedagógica; en primera medida se realizó una identificación de las situaciones por medio de una metodología cualitativa y la aplicación de instrumentos que permitieron identificar situaciones comportamentales en el grado octavo que afectan la convivencia escolar. Posterior a ello, se

analizó e identificó las necesidades institucionales las cuales fueron la base para el diseño de la estrategia pedagógica basada en juegos cooperativos para mejorar la convivencia entre los estudiantes. Y finalmente se llevó a cabo la validación y aplicación de la estrategia pedagógica con los estudiantes del grado octavo.

Marco teórico

La construcción de un marco teórico, que fuera el punto de partida para conceptualizar la concepción tanto académica como normativa de: la educación física, el juego cooperativo y la convivencia escolar.

La educación física para la investigación se entiende desde la conceptualización dado por el Ministerio de Educación Nacional (MEN; 2010) en el cual establece “es una disciplina formativa, busca que los estudiantes sean competentes para vivir humanamente, teniendo como referente las dimensiones antropológicas del cuerpo” (p. 11). A su vez busca que las personas reconozcan su corporeidad, cuiden su cuerpo, salud y vida a través de la ética corporal tanto individualmente como colectivamente.

Por otra parte, el juego cooperativo, de acuerdo con Garairgordobil (2002) “son aquellos en los que los jugadores dan y reciben ayuda para contribuir a alcanzar objetivos comunes” (p. 16), que pueden contribuir a disminuir situaciones de violencia o reacciones agresivas para motivar dentro del juego escenarios de empatía, comunicación, cuidado de sí y cuidado del otro.

Finalmente, la convivencia escolar, se abordó desde las definiciones que menciona la Ley 1620 de 2013, donde se crea “el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar”. Por otra parte, se abordó la definición de Ortega (2007), quien afirma que: “el término convivencia encierra todo un campo de connotaciones y matices cuya suma nos revela la esencia que vincula a los individuos y que les hace vivir, armónicamente, en grupo. Se trata de ceñirse a unas pautas de conducta que permiten la libertad individual al tiempo que salvaguardan el respeto y la aceptación de los

otros, conformando, así, el sustrato necesario para que se produzca el hecho educativo”.

Citado por (Bravo & Herrera, 2011, pág. 175).

Ruta metodológica

La investigación se abordó desde lo cualitativo como enfoque epistemológico y con el método de análisis es interpretativo, en donde se hizo uso de técnicas como la observación y las entrevistas semiestructuradas con veinte (20) estudiantes de grado octavo y cinco (5) docentes de educación básica secundaria

La estructuración de la investigación se realizó por 3 fases que fueron: Fase 1: caracterización; fase 2: diseño de la estrategia; fase 3: implementación.

Variables y categorías

Las categorías de análisis se fundamentaron en la construcción de un marco teórico, que fuera el punto de partida para conceptualizar la concepción tanto académica como normativa de: la educación física, convivencia escolar y la estrategia pedagógica.

Tabla 1. Categorías y variables

CATEGORIAS	VARIABLES	DEFINICION
Educación Física	Juegos cooperativos	Aprendizaje de juegos de cooperación orientados a alcanzar objetivos comunes que permitan dar solución a problemas de convivencia.
	Competencia axiológica	conjunto de acciones comportamentales culturalmente determinadas como vitales para la construcción de personas con valores humanos.
	Interacción con los demás.	Formas de interactuar con sus compañeros dentro y fuera de clase.

Convivencia escolar	Clima escolar	Acciones que permiten demostrar afecto hacia sus compañeros.
Estrategias pedagógicas	Didáctica	Desarrollo de actividades didácticas enfocadas a juegos de carácter competitivo y cooperativo.
	Acciones pedagógicas	Desarrollo de proyectos y actividades enfocadas a mejorar situaciones que afectan la convivencia escolar.

Hallazgos de la investigación

A partir de la aplicación y el análisis de los instrumentos a partir de las categorías se lograron tres hallazgos significativos:

Hallazgo 1. Se presentan conflictos de convivencia como acoso escolar, bromas pesadas, irrespeto, agresiones físicas y verbales. (variable: competencia axiológica corporal).

Hallazgo 2. Los estudiantes, no se comunican asertivamente con sus pares, no se integran en el aula de clase y en los espacios fuera del aula, permanecen en grupos aislados (variable: interacción con los demás).

Hallazgo 3. Las actividades que generan un tipo de competencia están generando conflictos entre los estudiantes. los más fuertes se imponen ante los más débiles. (variable: estrategias pedagógicas)

Construcción y aplicación de la propuesta pedagógica

A partir de los hallazgos encontrados en la fase de caracterización, se planteó la elaboración y diseño de una estrategia pedagógica llamada “jugando y cooperando para vivir mejor”. La propuesta pedagógica, se diseñó usando un conjunto de juegos cooperativos que los investigadores construyeron, para incidir positivamente en los principales hallazgos encontrados en la recolección de la información.

La propuesta pedagógica, se organizó por sesiones de ciento veinte (120) minutos, con un objetivo de aprendizaje que buscaba aportar a la mejora del hallazgo encontrado durante la fase 1.

Tabla 2. Relación entre hallazgos y objetivos de aprendizaje

Hallazgos centrales de la investigación	# de Sesiones	Objetivo de aprendizaje	Juego cooperativo para desarrollar
Los estudiantes del grado octavo presentan comportamientos de irrespeto, bromas pesadas, agresiones físicas y verbales.	2	fomentar el respeto y el compañerismo a través de los juegos cooperativos.	La torre y el camino truncado.
los estudiantes no se comunican y permanecen grupos aislados.	2	Afianzar el desarrollo de competencias comunicativas en las relaciones interpersonales a través del trabajo en equipo.	Reto del malvavisco y relevo con pelotas
Los juegos de competencia generan conflictos entre los estudiantes.	2	Transformar el sentido de competencia (Gana el más fuerte) a través del juego cooperativo.	Serie de cartas y transportando objetos.

Durante la aplicación de la propuesta, se recolectaron datos a través del diario de campo que evidenciaron que los estudiantes luego del trabajo cooperativo tuvieron mayor motivación en acercarse a otros estudiantes del mismo grado, escucharon otras opiniones y se generó un grado de satisfacción independientemente de ganar o perder el reto propuesto.

Conclusiones

La creación de la estrategia pedagógica basada en juegos cooperativos desde el área de educación física, contribuyó a la mejora las relaciones interpersonales, a la generación de

espacios de comunicación entre estudiantes donde se sientan libres de expresar sus opiniones y soluciones creativas a las actividades planteadas.

La estrategia pedagógica logro que los estudiantes expresarán un alto grado de satisfacción personal y grupal. Aporto al trabajo en equipo, el liderazgo, la solidaridad, el respeto; Aspectos que fueron necesarios para alcanzar el objetivo planteado.

Se concluye que educar para mejorar la convivencia escolar, es uno de los retos principales a los que se enfrenta hoy en día las instituciones educativas. Sin embargo, todos y todos los maestros aportamos con acciones que se pueden promover desde diferentes áreas y así fomentar un convivir asertivamente en la escuela.

Bibliografía y referencias

Bennassar. T. M s.f. manual de educación física y deportes. Técnicas y actividades prácticas. Ed: océano. España.

Bravo, I. B., & Herrera, L. (09 de 05 de 2011). *convivencia escolar en educación primaria*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3625214>

Blasquez. S. D. (2001) La educación física. Ed: inde. España.

Cardona Ramírez, B. A. (26 de 10 de 2020). *¿Cómo ser un ciudadano competente desde la empatía?*. <https://repositorio.ucp.edu.co/bitstream/10785/6856/2/DDEPDH107.pdf>

Chaux, E. (2012). *educacion, convivencia y agresion escolar*. Bogotá: Ediciones Uniandes .

Camacho. C. I (2004) alternativa curricular de la educación física. Ed: kinesis.

MEN. (2010). Orientaciones pedagógicas para la educación física recreación y deporte. Documento No. 15.

MEN. (2004). *Estandares Basicos de competencias ciudadanas*.

Murcia P. N (2003) escuelas de formación deportiva, entrenamiento deportivo infantil. Ed: kinesis.

- Montoya, J. I. (2008). Segundo avance de investigación - El desarrollo de competencias ciudadanas en el ámbito escolar. Revista Virtual Universidad Católica del Norte, 1-18.
- Ortega, R. O. (2007). competencias para la convivencia y las relaciones sociales. cuadernos de pedagogía, 1-4.
- Peralta, H. J. (1994). Educación física en la calidad de vida.
- Peralta H. J. (2012) aprendizajes significativos en educación física. Primera edición, ed: kinesis.
- Peralta H. J. (2022) otra mirada a la educación física, el deporte, la recreación y la cultura física para el futuro. Primera edición. Ed: kinesis.
- Sabogal. T. J (2004) el pensamiento de Antonio García Nossa., paradigma de la independencia intelectual. S.e.
- Saraiba, T. (2009). cómo diseñar las normas de convivencia escolar. cecodap, 1-21.
- Salarzar. M. C (2001) la investigación acción participativa. Ed: magisterio, popular, Madrid.
- Torres, I. B. (2011). convivencia escolar en educación primaria. las habilidades sociales del alumno como variable moduladora, 1-39.
- Torres. J. A. (2006). Didáctica de la clase de educación física. Ed: trillas

3.8 El diseño de los espacios pensados desde la diversidad humana. Tengo derecho a ser autónomo e independiente

Josefina Ocampo

Línea 3

Resumen

La ponencia define como Diseño Humano Universal, al diseño que piensa en la diversidad humana y lo explica como un mecanismo de carácter metodológico, que celebra la diversidad humana por medio de los distintos lenguajes del diseño, aplicados a través de la creación de espacios, productos o servicios pensados en ser aprovechados por la mayor cantidad de personas, con el fin de acceder, circular, usar y comunicar los espacios con independencia y autonomía, o sea en definitiva, mejorar su calidad de vida. Es una visión contemporánea y sensible frente al diseño que busca concientizar a los diseñadores en general. En lo posible, debe ser funcional para la mayor cantidad de personas de la misma manera. Aceptando las diferencias de cada uno, pero integrándolos de manera igualitaria en la sociedad.

Palabras claves. Accesibilidad; inclusión; diversidad; empatía; sensibilidad.

Abstract

The paper defines as Universal Human Design, the design that thinks about human diversity and explains it as a methodological mechanism that celebrates human diversity through the different languages of design, applied through the creation of spaces, products or services designed to be used by the greatest number of people, in order to access, circulate, use and communicate spaces with independence and autonomy, that is, ultimately, improve their quality of life. It is a contemporary and sensitive vision of design that seeks to raise awareness among designers in general. As far as possible, it should be

functional for as many people as possible in the same way. Accepting the differences of each one, but integrating them equally in society

keywords. Accessibility; inclusion; diversity; empathy; sensitivity.

Introducción

Este trabajo se propone como un ejercicio de aprendizaje y reflexión. Tanto para diseñadores, como para todo aquel que esté vinculado en la labor de crear e integrar comunicacionalmente al ser humano con el mundo que lo rodea. Es un análisis que examina la definición del espacio contenedor de actividades. Saber bajo qué parámetros se diseña, qué se produce, cual es su relación con el entorno y cómo repercute en aquel usuario que hace parte de esta amplia y diversa sociedad.

Objetivos

Aprender a diseñar una guía sobre la accesibilidad en los centros educativos, cuyo propósito es realizar recomendaciones para favorecer a las personas con discapacidad la accesibilidad a los espacios educativos y a la currículo.

Aprender a evaluar la accesibilidad en el ámbito escolar a fin de proveer soluciones que abarquen la diversidad humana en su totalidad.

Comprender el concepto de Ajustes Razonables, como elemento fundamental de aplicación en obras ya construidas.

Resultados

Aplicar los principios del Diseño Universal es pensar en la inclusión.

Cada uno de los espacios que ocupa el ser humano pone su esencia y los ambientes escolares lo tienen, especialmente cuando son muchas personas diferentes que circulan por el mismo espacio.

El espacio físico debe ser accesible. Tiene aspectos que lo caracterizan y lo hacen universal, también, se construyen en dichos espacios y eso es lo que les da verdadero significado para quienes las habitan; en este caso, los ambientes escolares para fortalecer la convivencia se

deben caracterizar:

- El espacio físico debe ser agradable ya que el aula de clases es la que desarrolla el primer encuentro, se forma una conexión sensorial que desencadena una especie de atracción por el espacio que se ocupa en ese momento pedagógico de clase, un espacio limpio, accesible, que hable por sí solo y genere curiosidad en el momento de ingresar a este. También considerar los materiales y elementos usados en el desarrollo de las estrategias didácticas para las propuestas de clase: el mobiliario.
- Un Segundo aspecto es la disposición de la misma, la organización del aula, debe facilitar la interacción. La ubicación de las mesas de trabajo por equipos y la cantidad de personas que lo conforman harán que las interacciones sean fluidas. El trabajo entre compañeros será cooperativo, tejiendo vínculos afectivos y de reconocimiento claros entre ellos. Se enfoca al fortalecimiento de ciertas actitudes y habilidades en los estudiantes abordando los procesos de aprendizaje de manera activa y reflexiva, lo cual permite desarrollar la habilidad de aplicar conocimientos a nuevas situaciones, mejorar la autoestima y el autoconcepto y así fortalecen las dinámicas de construcción de identidad; y relaciones de reciprocidad en la búsqueda de la convivencia asertiva, favoreciendo los ambientes escolares de interacción y participación democrática que valida a cada uno y al otro, se potencia entonces la aceptación de la diversidad que compone el aula.
- También, considerar la relación entre quienes habitan el aula en el momento de clase, la interacción maestro- estudiante, basada en la experiencia del respeto por los roles que cada uno cumple en el acto educativo.
- Por último, lo lúdica y las propuestas didácticas diversificadas deben ser inherentes al proceso educativo. Todos los seres humanos, aun siendo adultos gozan con el juego y el ocio, pero contrario a este hecho, es un aspecto olvidado en los últimos años de la vida escolar. El hecho de movilizarse dentro del aula y explorar las habilidades artísticas, cognitivas y creativas de los sujetos, se ve favorecida por un espacio accesible, ordenado y motivador.

Conclusiones

Las actividades pedagógicas se deben ver favorecidas en el ambiente escolar, porque se

convierten en un reto pedagógico y didáctico, induciendo la conexión entre estudiantes y docentes. Esto sirve para repensar las estrategias didácticas que se emplean al direccionar procesos de enseñanza y aprendizaje. En esto, el espacio contenedor es FUNDAMENTAL. LOS DOCENTES, pueden transformar los ambientes para mejorar los niveles académicos y de convivencia, pero dependerá en gran medida del compromiso personal y el trabajo interdisciplinar. Las alianzas entre docentes de diferentes áreas del conocimiento trabajando de tal manera que confluyan en un mismo quehacer que propenda por el mejoramiento de los procesos cognitivos y sociales de los alumnos, puede resultar un aprendizaje significativo en la formación de una persona crítica de su contexto.

Bibliografía

Chaparro, C. (1995). El ambiente educativo: condiciones para una práctica educativa innovadora. Tunja. : CINDE-UPTC.

Cano, M. I., & Lledo, Á. (1995). Espacio, comunicación y aprendizaje. Sevilla: Diada Editorial S.L.

Ley Nacional 24314 en Rep. Argentina y su Decreto Reglamentario 914/97.

Raichvarg, D. (1994). La educación relativa al ambiente: Algunas dificultades para la puesta en marcha. Memorias Seminario Internacional. La Dimensión Ambiental y la Escuela, 2-28.

3.9 Multiplicidad de Perspectivas desde los Escenarios de las Prácticas Pedagógicas de la Enseñanza del EFL como Detonante Social y Divergente hacia Estrategias Innovadoras.

Jisela Paternina, Marisela Restrepo, Ligia Martínez & Andrea Figueroa

Línea 3

Resumen

Esta investigación tuvo como objetivo caracterizar y analizar las necesidades contextuales de los escenarios de práctica de la licenciatura en Inglés, modalidad virtual; que se encuentran a lo largo del territorio Colombiano y centrar todos los esfuerzos en diseñar estrategias didácticas y metodológicas para el uso de la lengua extranjera, utilizando como referente las competencias para la vida y los Objetivos de Desarrollo Sostenible SDG, (por su significado en Inglés), los cuales reconocen las necesidades sociales, económicas, políticas, demográficas; como el eje central del educador; quien reconoce que las personas inmersas en el proceso educativo son más que los dos actores principales (estudiantes y docentes); involucrando a padres de familia, tutores y comunidades aledañas a la institución. Entre los resultados, cabe destacar que fue posible diagnosticar los entornos más cercanos a los estudiantes y tomar una oportunidad de mejora contextual para enfocar el eje social del proceso de enseñanza-aprendizaje en el mejoramiento colectivo gestionado por la misma comunidad educativa a través de procesos pedagógicos de sensibilización.

Palabras clave. Enseñanza-Aprendizaje del inglés; ODS; competencias para la vida; licenciatura en inglés-virtual; escenarios de práctica pedagógica.

Abstract

The objective of this research was to characterize and analyze the contextual needs of the practicum sceneries of the bachelor's degree in English, virtual modality; which are located

throughout the Colombian territory and all efforts were focused on designing didactic and methodological strategies for the use of English as a foreign language, using the competencies for life and the Sustainable Development Goals SDG, which recognize the social, economic, political, and demographic needs as a reference for the educator, who acknowledges that persons involved in the educational process are more than the two main actors (students and teachers); taking into account parents, tutors and communities surrounding the institution. Among the results, it is worth mentioning that it was possible to diagnose the closest environments to the students and to take one contextual problem to focus the social axis of the teaching-learning process on the collective improvement, managed by the educational community itself through pedagogical processes of awareness.

Keywords. English learning-teaching process; SDG; life competences; bachelor in english-virtual; pedagogical practicum sceneries.

Introduction

This paper is part of a larger research project, which was carried out as an idea of pedagogical transformation developed by six tertiary education professors from Corporación Universitaria del Caribe- CECAR, a University of the Colombian- Caribbean coast, four of them are experts holding master and doctoral degrees in EFL, in both, the pedagogical and the administrative areas of the field. The other two professors are experts in the field of environmental education, these ones also, coordinate the bachelor program of science and the environmental plan of the University-PRAU (por el significado en Español). Nineteen pre-service teachers were in charge of designing the didactic and methodological strategies, around nine different departments, thirteen high schools located in fourteen different cities throughout the country.

One of these projects also took place in a High School in Colombia with an institute in the UU.SS, simultaneously.

Nowadays, being competent in another language is essential in today's globalized world, since it lets: intercultural, multicultural processes, decrease communication barriers, improve job opportunities, understanding other contexts, appropriating knowledge, and so,

improving quality of life. Students at each school grade must reach an appropriate English level, based on their ages and interests in order to be more competitive and efficiently in work and educational contexts. In this way, it is possible to affirm that Colombian English curriculum must be urgently updated, focused on developing communicative competences for life. From Vygotsky's perspective (1896-1934), learners are able to enrich their cognitive processes throughout social interaction, which is inherent to human beings, per se.

This project was developed in a public institution of Sucre, in the rural area, named: Institución María Inmaculada in San Benito Abad, with sixth-grade students. On the other hand, seizing all the benefits that today's globalized world offers, it also implies taking care of the environment and natural resources as water which today the world population recognizes finite. For this reason, the United Nations Organization (UN) has established the SDG which are formulated to eradicate poverty, promote prosperity and well-being for all, protect the environment and tackle global climate change. Thus, it is of vital importance to encourage students of all Educational Institutions its importance, the purpose of its creation and the possible transformation they can lead in the surroundings by putting them into practice.

This specific community, the sixth-grade students, the community leaders and parents in San Benito Abad have shown very little interest in the language, manifesting laziness, carelessness and little mastery of the foreign language. However, they also show very little sense of belonging regarding their classrooms and school, which is their closest space, imagine how they will perceive the rest of the space they do not recognize as their own... the world.

Research question

How SDG influences on students' teaching-learning processes of EFL at the institution María Inmaculada in San Benito Abad?

General Objective

Develop communicative skills in sixth graders from the María Inmaculada Educational Institution, supported by collaborative work and joint research to further strengthen their

knowledge in the foreign language.

Specific objectives

Characterize a social, cultural, demographic, educational or economic situation the school faces which can be handled with SDG through the collaborative work.

Design the methodological and didactic strategies that let the educational community solve or minimize their problematic situation, using English as a vehicle.

To sensitize the educational community of the María Inmaculada Educational Institution about the problem using English as the vehicle and to co-construct possible actions that attempt to raise awareness among the whole community.

Based on the objectives proclaimed at the beginning of the paper, this chapter shows the systematical encounters as the results of the entire process.

First, the population problems were characterized in this research, it is possible to affirm that this one is a community in great need of support, collaboration and attention, even from the state, which sometimes seems to have forgotten about these citizens.

However, three of the problems that most transcend and impact the community of the educational institution Maria Inmaculada de San Benito Abad are: The armed conflict, the need to make the most of the great source of water they have and turn it into clean water and enjoy sanitation and finally, the levels of poverty that are extremely tangible in the state of nutrition of children in schools which, of course, negatively influences the disposition that these children have towards the education they receive.

Second, as it was previously described in the methodology section, many didactic and methodological strategies were carried out to find out manners to catch learners' attention and make them have fun throughout the English classes, contextualizing them with their real problems and making them feel that what they think and feel was important for professors and for the institution. This wasn't a solution for violence or poorness, per se. Notwithstanding, getting learners involved in all those huge problems, feeling happy and enjoying their childhood while learning a foreign language is a HUGE solution for their problems, since their unique concern must be learned, study and enjoy their processes of

discovery.

Third, and finally, the mural at school were a great strategy for sensitizing the whole María Inmaculada Educational institution that is possible to co-construct well-being by themselves by organizing proposals to protect water and land species, as well as protecting their kids from de department violence, which undoubtedly, will result in reducing children hunger and will let learners to focus at school appropriately.

Conclusions

For further research, these groups of students will make videos sharing their experiences in order to involve other communities in the process, by sharing the meaningful practices of this context.

For my next time researching, It is also necessary to research about how this can be replied not only in the school walls but also in the city or town, in that situation, the whole town or city must be part of the construction, the eldest and youngest members of community must be the main actors of the change. A transformation that must be lead from experience (old people) to hope (kids).

On the other hand, One of the most meaningful encounters was seeing some parents' rejection to the process, that is why for further processes is essential to meet them and provide them with the objectives of the project in order to obtain their approval and help.

Bibliography

Cabrera L. (2017). La investigación-acción: una propuesta para la formación y titulación en las carreras de Educación Inicial y Primaria de una institución de educación superior privada de Lima. Lima, Perú. Pontifica Universidad Católica del Perú. Recuperado de <http://www.scielo.org.pe/pdf/educ/v26n51/a07v26n51.pdf>

Ministerio de Educación Nacional MEN (2006). Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés (1ra ed.). Bogotá: Revolución Educativa Colombia Aprende.

Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-115174_archivo_pdf.pdf

Munarriz B. (s.f). Técnicas y métodos en investigación cualitativa. Universidad del país Vasco. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/61903317.pdf>

Naciones Unidas de Guatemala. Objetivos de Desarrollo. Sistema de las Naciones Unidas en Guatemala (SNU). Recuperado de <https://onu.org.gt/objetivos-de-desarrollo/>

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Massachusetts: Harvard University Press.

Línea 4. Línea de apoyo universitario a poblaciones en situación de vulnerabilidad

Coordinadores:

Clemencia Zapata Lesmes y Marisa Ginocchio
Corporación Universitaria Rafael Núñez y Universidad Nacional Mayor de San Marcos

Descripción:

La formación universitaria debe velar por la atención integral a sus estudiantes; esto implica estar alerta al estado de las dimensiones humanas que pueden tornar vulnerables a estas poblaciones. Apoyando el desarrollo y equilibrio de los aspectos emocionales, sociales y psicológicos, entre otros, así como también, los posibles impactos de la interculturalidad y la diversidad durante su formación. Esta atención permanente en la formación universitaria tendrá como resultado el tipo de persona, profesional y ciudadano que se construya y determinará su interacción en la sociedad, en el mundo laboral, con la información y el emprendimiento. Atender a las situaciones de vulnerabilidad permitiría construir hoy la sociedad que anhelamos, una sociedad más justa y equitativa.

Temas:

- A. Tecnologías informáticas para el acogimiento y apoyo universitario académico, emocional y social.
- B. Experiencias de voluntariado para el bienestar universitario y proyección social.
- C. Fomento de la interculturalidad y la diversidad.
- D. Marcos normativos (Accesibilidad, ingreso, permanencia, titulación y seguimiento laboral).
- E. Accesibilidad universal: medio físico y sociedad de la información.
- F. Apoyo al emprendimiento empresarial.

4.1 centro de apoyo y consultoría para la educación inclusiva (cacei)

Proyecciones de formación y acompañamiento para la comunidad educativa de la corporación universitaria iberoamericana en diferentes regiones de Colombia

Angélica Fresneda Patiño & Mauren Villalba Rodríguez
Corporación Universitaria Iberoamericana;

Línea 4C: Línea de apoyo universitario a poblaciones en situación de vulnerabilidad.

Tema: Tecnologías informáticas para el acogimiento y apoyo universitario académico, emocional y social.

Tipo de comunicación: ponencia¹⁴

Resumen

El Centro de Apoyo y Consultoría para la Educación Inclusiva (CACEI) es una propuesta de extensión y proyección social creada en el 2020 con el fin de brindar orientaciones a la comunidad educativa de la Corporación Universitaria Iberoamericana para materializar las políticas de inclusión y generar oportunidades de participación para todos. En ese sentido, en el 2021, consolidó un entorno virtual accesible diseñado y validado por diferentes participantes de la sede principal de la Universidad situada en la ciudad de Bogotá.

Sin embargo, reconociendo la diversidad social, cultural y política de Colombia,

¹⁴ Angelica.fresneda@ibero.edu.co mauren.villalba@ibero.edu.co

surge la necesidad de plantear una nueva fase de investigación en la que se puedan caracterizar las demandas en los procesos de Educación Inclusiva en las regiones del país en las que tiene presencia la Universidad, con el fin de consolidar una macroestructura del diseño de atención del CACEI que aporte a la generación de competencias institucionales para la educación inclusiva.

Palabras clave: Asesorías, consultorías, educación, inclusión, mediación tecnológica.

<https://congresos.uned.es/w24413>

Abstract

The Support and Consulting Center for Inclusive Education (CACEI) is a proposal for extension and social projection created in 2020 with the aim of providing guidance to the educational community of the Corporación Universitaria Iberoamericana . Our primary goal is to create inclusion policies to generate opportunities for all to participate. In 2021, CACEI created an accessible virtual environment that was validated by participants from the University in Bogotá, Colombia.

With the continued social, cultural and political diversity of Colombia, there is a demonstrate need for a new phase of research to characterize the processes for Inclusive Education in other regions of the country. The goal is to develop the infrastructure of the CACEI care design that will develop institutional competencies for inclusive education.

Key words. Advisory; consulting; education; inclusion; technological mediation.

Introducción

La educación como escenario para la resignificación social y la disminución de las brechas sociales, requiere procesos de análisis, formación y transformación constantes que aporten a la formación de todos los sujetos a lo largo del ciclo vital, y en igualdad de condiciones. No obstante, tanto las comunidades académicas como sociales manifiestan los retos para generar respuestas educativas que tengan en consideración la diversidad de características, experiencias y proyecciones de los integrantes de cada comunidad, aportando a una sociedad más justa y equitativa. En ese sentido, el CONPES 3918 de 2018 “Estrategia para la implementación de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en Colombia”, invita a promover en la formación de los profesores competencias que le permiten de acuerdo con el Objetivo No 4: garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos. Así mismo, el Plan Nacional de Desarrollo “Pacto por Colombia, pacto por la equidad” 2018-2022 pone de manifiesto la necesidad de la formación de los profesores desde una educación incluyente y de calidad, que brinda las competencias necesarias para poder

<https://congresos.uned.es/w24413/>

garantizar en los escenarios educativos y sociales equidad e igualdad de oportunidades en la diversidad; en general promover acciones para superar las distintas formas de discriminación que sufren diferentes grupos poblacionales. A su

vez, el Plan Nacional Decenal de Educación 2016 – 2026 dentro de su visión para el año 2026 contempla la educación debe ser de calidad, incluyente y libre de discriminación para todas las personas con discapacidad.

En esa medida, surge de manera prioritaria la necesidad de que las instituciones de educación identifiquen, en conjunto con sus comunicades educativas, las realidades y necesidades de formación para que ellas puedan proponer soluciones innovadoras que aportar a la garantía de atención integral a todos los estudiantes.

Es así, cómo en el año 2020, desde la Licenciatura en Educación Especial de la Corporación Universitaria Iberoamericana se creó el “Centro de Apoyo y Consultoría para la Educación Inclusiva y en el 2021 se inició una experiencia piloto de mediación tecnológica que buscó brindar orientaciones pedagógicas y didácticas a profesores de la comunidad educativa Iberoamericana, en el marco de una educación inclusiva a través de asesorías, acompañamientos y consultorías, desde un entorno virtual accesible alojado en el aula virtual.

Ahora, en la fase que se encuentra en desarrollo se busca consolidar el diseño de atención a la comunidad educativa de las regiones en las que tiene presencia la Iberoamericana para estrechar las sinergias y el trabajo en red, identificar, diseñar, probar y diseminar, ideas, metodologías, recursos, ambientes de aprendizaje, y rutas de acción conjunta para la formación y la generación de propuestas situadas que contribuyan a la educación inclusiva de nuestro país.

Metodología

La ruta metodológica propuesta para el desarrollo de la investigación se ubica desde un enfoque cualitativo en tanto busca “... captar la realidad social “a través de los ojos” de la gente que está siendo estudiada, es decir, a partir de la percepción que tiene el sujeto de su propio contexto” (Bonilla y Rodríguez, 2013, p. 84).

<https://congresos.uned.es/w24413/>

Por su parte, la investigación se configuró desde el método hermenéutico la investigación se da a partir del análisis y la interpretación de una serie de elementos que configuran y dinamizan los fenómenos sociales, tales como los significados, las voces, las características sociales, la subjetividad, las acciones, entre otras, propias de las personas, es decir, los actores sociales y la interacción con los otros y el contexto social en que se mueven.

En esa medida, se proponen tres fases para su desarrollo. La primera fase es la exploratoria y ubica en el contexto y las regiones donde la Ibero hace presencia para analizar de manera conjunta las políticas, lineamientos, orientaciones y propuestas desarrolladas por la CUI en las diferentes regiones donde hace presencia a través de los programas de formación.

Esta segunda fase de articulación y desarrollo se busca poner en marcha una ruta de gestión para la implementación del servicio del CACEI en las regiones a nivel presencial y a distancia de acuerdo con los resultados de la fase anterior; que por supuesto permita enriquecer en el hacer los servicios y procesos de consultoría, asesoría y acompañamiento establecidos en la fundamentación del CACEI.

Finalmente, en la fase de valoración del proceso se busca valorar la experiencia de la fase dos para proponer la macroestructura del diseño de atención del CACEI en sus diferentes niveles de organización, conocimiento, colaboración y articulación.

Por su parte, la población con la que se llevó a cabo el proceso de investigación es la Comunidad Universitaria compuesta por docentes y estudiantes de la CUI en las regiones. Sin embargo, en la primera fase se realizará una revisión documental en la que se logró caracterizar los procesos liderados desde la Universidad.

Discusiones

Al hablar de educación inclusiva, es importante identificar la relación de los diferentes actores que son partícipes de esta, como son los docentes, estudiantes y las comunidades; teniendo como finalidad comprender los cambios que se pueden establecer desde la educación, siendo visibilizada como una herramienta de transformación social.

<https://congresos.uned.es/w24413/>

Desde allí es importante considerar la relación existente entre el contexto regional donde la Ibero hace presencia, y las orientaciones, propuestas y lineamientos que la CUI, implementa bajo la perspectiva de consolidar una educación inclusiva que responda a las necesidades reales de la región.

Para dar respuesta a este ejercicio se llevó a cabo el diseño de dos actividades, que fue el rastreo de normativas, lineamientos y experiencias y la categorización de las

diferentes líneas de acción para la detección, seguimiento, apoyo de necesidades diferenciales para la educación inclusiva.

A través de este ejercicio de rastreo y observación no participante, se puede dar respuesta a la existencia de lineamientos por parte de la CUI, los cuales tienen una trazabilidad en su discurso y su quehacer, en consolidar una misión y visión institucional planteada desde la educación inclusiva, de calidad bajo una perspectiva de diversidad; trabajando desde la dimensión social de los diferentes actores que se involucran en el ejercicio de la educación superior.

Tabla 1.

Rastreo de normativas, lineamientos y experiencias.

Fecha Tipo de

documento Título Resumen

27/09/2019 Acuerdo PEI

Presenta la construcción de horizonte compartido al interior de la comunidad educativa desde un conjunto de propósitos y planes, previamente definidos para la formación de profesionales con competencias y habilidades específicas IBERO.

Abril 220 Acuerdo Modelo

Pedagógico

Describe el accionar pedagógico de la comunidad académica Ibero, desde la concreción de la misión y de la visión institucional que se proyectan en conjunto “en un horizonte de largo alcance y que, en su constitución y desarrollo, proponen elementos de flexibilidad, transformación social, innovación, emprendimiento y pertinencia para la formación de estudiantes y futuros egresados.

30 de enero

de 2020 Acuerdo

Lineamientos y

orientaciones

curriculares

Documento que reúne un conjunto de orientaciones conducentes a la apropiación de la política curricular de la Iberoamericana, y a la implementación de una estructura y diseño curricular modular.

Sin fecha Documento

institucional

Plan

estratégico 2020-

2025

Documento de descriptivo de objetivos de gestión estratégica de la Iberoamericana en consecuencia con su misión y visión institucional.

<https://congresos.uned.es/w24413/>

27/07/2016 Acuerdo Política de

calidad integral

Documento de acuerdo por el cual se adopta la política institucional de Calidad Integral de la Corporación, para aportar al derecho a la educación, como un servicio y un bien público desde una administración de la calidad en un modelo de gestión en autoevaluación.

28/01/2020 Acuerdo

Política
institucional de
inclusión

Documento de lineamiento institucional que establece los escenarios de equidad de oportunidades para el disfrute de los derechos, capacidades y potencial, por parte de los miembros de la comunidad institucional, en el marco de una educación inclusiva y de calidad.

28/01/2020 Acuerdo

Política de
bienestar
institucional

Documento institucional de bienestar que tiene como propósito dar pautas para la procurar del desarrollo humano, la convivencia, el mejoramiento

de la calidad de vida y la consolidación de la
comunidad institucional mediante mecanismos e
instrumentos coherentes con la naturaleza jurídica,
modalidades de formación, legado identitario,
Misión y Proyecto Educativo de la Corporación
Universitaria Iberoamericana

En relación con el ejercicio de rastreo y el acercamiento a la comunidad educativa,
se comprende la importancia que tiene identificar las líneas de acción en las cuales
se encuentra direccionado, el diseño de atención a la comunidad educativa desde El
Centro de Apoyo y Consultoría para la Educación Inclusiva (CACEI) e a través del cual
se aborde la consolidación de los compromisos institucionales en perspectiva del
reconocimiento de las realidades que se comprenden en la región.

Alcances y proyecciones

Se comprende que el proyecto en esta nueva etapa, tiene tres fases de desarrollo,
siendo la primera fase, el pilar fundamental, por medio del cual se reconoce las
acciones a desarrollar, para poder visibilizar las realidades de la región, en una
segunda fase se podrá construir y consolidar los servicios a brindar por parte del
CACEI, a través de la construcción de la ruta de gestión, llevando un ejercicio
enriquecedor en la consolidación de las acciones a desarrollar en perspectiva con el
de consultoría, asesoría y acompañamiento aporten a la generación de competencias
institucionales para la educación inclusiva que impacten en la región, donde se

encuentra vinculada la CUI en atención a la población desde sus diferentes programas y modalidades.

<https://congresos.uned.es/w24413/>

Además, se proyecta consolidar la fase tres, con el fin de robustecer la macroestructura, para dar respuesta a las necesidades visibles desde la educación inclusiva en la región.

Conclusiones

El proyecto en su fase exploratoria busca clasificar, comprender y ampliar el alcance del CACEI, en relación con la mirada social del territorio, comprendiendo la inclusión como eje transversal de los escenarios del país, y en relación con la creación de políticas públicas que se dialogan desde la educación inclusiva, pero no siempre permean al profesional en el manejo de estrategias o elementos que favorezcan la región. Y desde este punto comprender la educación inclusiva, como una oportunidad para pensar un modelo educativo abierto, que le ofrece una visión integral de las regiones desde un enfoque étnico y cultural.

Referencias

Bonilla, E. y Rodríguez, P. (2013). Más allá del dilema de los métodos. La investigación en ciencias sociales. Bogotá D.C: Norma

CONPES, D. (2018). Estrategia para la implementación de los Objetivos de Desarrollo

Sostenible (ODS) en Colombia. Documento CONPES, 3918, 1-73.

Corporación Universitaria Iberoamericana. (2022). La IBERO en tu región. [online]

<https://www.iberu.edu.co/la-iberu-en-tu-region>.

González, Jorge Iván. (2005) Gobernabilidad y exclusión. Revista Apuntes del CENES, vol. 25, núm. 40, pp. 55-84. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Boyacá.

Infante, M. (2010) Desafíos a la Formación Docente: Inclusión Educativa. Chile, Estudios Pedagógicos XXXVI, No 1: 287-297. o:

Zamudio, L. E. V. (2019). El plan nacional de desarrollo 2018-2022:" Pacto por Colombia, pacto por la equidad". Apuntes del Cenes, 38 (68), 12-14.

4.2 Todos a babor por los piratas de Ramírez. Experiencias de niños y niñas recicladores de la Localidad de Santafé

Luz Dayana Rivera Coronado, Ronald Javier Salamanca Ramos

Corporación Universitaria Iberoamericana

Línea 4C: Fomento de la interculturalidad y la diversidad.

Tipo de comunicación: Ponencia¹⁵

Resumen

Esta investigación se orienta a Problema: la falta de corresponsabilidad social frente a la identificación de las necesidades existenciales y axiológicas de la comunidad del Barrio el Ramírez de la Ciudad de Bogotá Colombia, especialmente de las niñas y niños de 7 a 12 años recicladores que contribuyen con la subsistencia familiar. Para responder a esta problemática el Objetivo General es: comprender las experiencias construidas alrededor de la infancia recicladora del barrio Ramírez, mediante una perspectiva de desarrollo a Escala Humana. A partir del Tipo de Estudio: cualitativo fenomenológico, esperando desarrollar un plan de intervención psicosocial que propicie un mayor bienestar y mejoramiento de las condiciones de vida de la población infantil. Resultados: Se analizaron experiencias narradas a partir de cuatro categorías emergentes que permitieran la comprensión del fenómeno, las cuales fueron el Infancia categoría epistemológica y social, trabajo Infantil, necesidades axiológicas y necesidades existenciales.

Palabras clave. Experiencias; infancia; reciclaje; trabajo infantil; necesidades.

Abstract

This research is oriented to Problem: the lack of social co-responsibility in the face of the identification of the existential and axiological needs of the community of Barrio el

¹⁵ Luz.rivera@ibero.edu.co Ronald.salamanca@ibero.edu.co

Ramírez in the City of Bogotá, Colombia, especially of girls and boys from 7 to 12 years old recyclers who contribute with family subsistence. To respond to this problem, the General Objective is: to understand the experiences built around the recycling children of the Ramírez neighborhood, through a development perspective on a Human Scale. From the Type of Study: qualitative phenomenological, hoping to develop a psychosocial intervention plan that promotes greater well-being and improvement of the living conditions of the child population. Results: Narrated experiences were analyzed from four emerging categories that allowed the understanding of the phenomenon, which were the epistemological and social category Childhood, Child labor, axiological needs and existential needs.

Keywords. Experiences; childhood; recycling; child labor; needs.

Esta pesquisa está orientada ao Problema: a falta de corresponsabilidade social diante da identificação das necessidades existenciais e axiológicas da comunidade do Bairro el Ramírez na cidade de Bogotá, Colômbia, especialmente de meninas e meninos de 7 a 12 anos recicladores de anos de idade que contribuem com a subsistência familiar. Para responder a este problema, o Objetivo Geral é: compreender as experiências construídas em torno das crianças recicladoras do bairro Ramírez, através de uma perspectiva de desenvolvimento em Escala Humana. Do Tipo de Estudo: fenomenológico qualitativo, na esperança de desenvolver um plano de intervenção psicossocial que promova maior bem-estar e melhoria das condições de vida da população infantil. Resultados: As experiências narradas foram analisadas a partir de quatro categorias emergentes que permitiram a compreensão do fenômeno, que foram a categoria epistemológica e social Infância, Trabalho infantil, necessidades axiológicas e necessidades existenciais.

Palavras-chave. Experiências; infancia; reciclagem; trabalho infantil; necessidades.

Introducción

El objetivo general de este artículo de investigación es comprender las experiencias de niños y niñas de 7 a 10 años recicladores del barrio Ramírez en la ciudad de Bogotá, situación que vulnera sus derechos y configura una problemática social, por lo cual es necesario preguntarse: ¿cuáles son las experiencias construidas alrededor de la infancia de 7 a 10 años, recicladores del barrio Ramírez en la ciudad de Bogotá? Esto, analizado desde una perspectiva de desarrollo a Escala Humana y de intervención psicosocial.

Es importante considerar en esta comunidad, la falta de corresponsabilidad social frente a la identificación de las necesidades existenciales y axiológicas (Manfred Max Neef, 1986), en las niñas y niños de 7 a 12 años que son recicladores o que han vivido la mayor parte de su vida aprendiendo este oficio para contribuir con la subsistencia familiar y que en algunos casos dejan de lado la escolarización y las actividades propias de su edad.

La primera parte de este trabajo investigativo, busca generar un conocimiento sobre la población infantil recicladora frente a sus principales procesos de desarrollo desde la perspectiva de Jean Piaget, las dinámicas económicas subyacentes y el papel que desarrolla la familia, así como los riesgos e incidencias del oficio del reciclaje en el desarrollo de los niños y niñas, en contraste con una revisión teórica de antecedentes a nivel internacional y nacional. Posteriormente, se presenta la teoría Desarrollo a Escala Humana, desarrollada por Manfred Max Neef (1986) que establece las necesidades humanas como sistemas de interacción y complementariedad a partir del enfoque de carencia y de potencia, de manera que con esta perspectiva, se logren identificar las necesidades de la población y establecer estrategias a futuro, para fortalecer su calidad de vida.

Seguidamente, se presenta una reflexión alrededor del concepto de intervención social como un proceso educativo permanente que promueve el bienestar de la comunidad, enfatizando en la comprensión de sí mismos y de los factores sociales existentes, así como de las personas más transcendentales en la vida, “la técnica más importante para lograr estos objetivos es la relación de casework, basada en la aceptación y respeto por el otro”. (Hollis y Woods, como se citó en Contreras, 2006, p. 19).

Posteriormente, se realiza una descripción del marco metodológico, en el cual, se desarrolla una metodología de Investigación Acción desde un enfoque cualitativo, que haciendo uso

de la observación participante, la entrevista a profundidad y la encuesta, como instrumentos de recolección de información, se consoliden los análisis sobre las experiencias de la infancia recicladora.

Finalmente, a manera de conclusión, se evidencia que los niños y niñas, han sido invisibilidades en este escenario social sin el reconocimiento como sujetos de derecho, por lo que es necesario generar procesos de intervención psicosocial que promuevan una mejor calidad de vida, orientados a la satisfacción de las necesidades en el desarrollo integral de la infancia y la adolescencia. Asimismo, en este contexto de desigualdad y pobreza, se desconoce el valor de la infancia como categoría epistemológica, por lo que queda en deuda fortalecer la corresponsabilidad social y educativa.

Revisión teórica

Niños y niñas en etapa de 7 a 12 años

A nivel general, en la etapa de 7 a 12 años existe una potencia en el desarrollo del razonamiento para hacer deducciones y para inducir de la realidad concreta, asimismo, se dan los “primeros pasos desde un pensamiento concreto a otro más abstracto, empiezan a formular hipótesis y se da una mayor comprensión de la idea causa y efecto, todas ellas características cognitivas propias del estadio de las operaciones formales” (Deval, 1996 como se citó en Pérez et al. 2011, p. 110).

Los estudios de la psicología evolutiva del pensamiento, generaron cambios a través de la historia de manera que el interés principal no radica en la estructura de la mente tal como lo plantea Jean Piaget, sino en la comprensión de cómo funciona la mente, cuáles son las operaciones que se desarrollan y las estrategias que existen alrededor de la experiencia de construcción de conocimientos. Pero, además, se hace énfasis en el enfoque del procesamiento de la información, asimilando la mente como un dispositivo que organiza y almacena datos e información del medio, es decir: “cualquier problema que se presente en la mente humana se puede descomponer en una serie de procesos específicos que siguen un orden secuencial, mediante el que se llega a la resolución de la tarea” (Pérez et al. 2011, p. 111).

La perspectiva de Piaget, se centra en el desarrollo del pensamiento, en cómo los niños son capaces de manipular la realidad a través de la experimentación con las cosas concretas y, por otra parte, las teorías del procesamiento de la información, se orientan a comprender cómo la información que se adquiere a través de los sentidos es capaz de transformarse al codificarse y recuperarse en la mente o en el cerebro. En este caso, la investigación pretende comprender cómo los niños y niñas de 7 a 10 años interpretan su realidad y sus experiencias frente al trabajo de reciclaje como medio de subsistencia de sí mismos y de su familia, de manera que se realice una reflexión sobre la infancia como categoría social y epistemológica.

Jaramillo (2007) afirma que la noción de infancia tiene una característica histórica y cultural, que a través del tiempo ha tenido diferentes percepciones, de acuerdo al contexto, la cultura y el momento histórico. Durante los siglos XIV y XV, el niño es concebido como un ser indefenso al cuidado de un adulto y se considera como una propiedad. (Santos, 2002, citado en Jaramillo, 2007). Para el siglo XVI, se considera al niño como un ser inacabado o un adulto pequeño, luego hacia el siglo XVII, hay un reconocimiento de su condición innata de bondad e inocencia y se asocia la figura de un ángel. En el siglo XVIII, se asume la categoría de Infante como si le faltará algo para constituirse en alguien y es visto como un ser primitivo. Ya para el siglo XX, dado los movimientos sociales y las agendas gubernamentales, se considera al niño como sujeto social de derecho.

En esa misma dirección, Jaramillo (2007) plantea que algunas de las necesidades de los niños y las niñas como sujetos de derecho tiene que ver con la necesidad de establecer relaciones con otros y la capacidad para experimentar situaciones que reconstruyan el sentido como experiencia vivida en interacción y vínculo con la comunidad. Además de ello, afirma que: “a la concepción de infancia es necesario darle la importancia y reconocer su carácter de conciencia social, porque ella transita entre agentes socializadores; la familia, como primer agente socializador y la escuela”.

Infancias Recicladoras

Desde esta perspectiva, la investigación analiza la infancia como una categoría epistemológica en el ámbito del reciclaje. Durante este proceso, en la mayoría de los casos,

la familia se encuentra involucrada, implicando en todas las fases o en algunas, la participación de los niños y las niñas. El modelo de las familias recicladoras, son en su mayoría nucleares monoparentales, caracterizadas por el abandono por parte de alguno o de los dos padres, así como, por el maltrato infantil, lo cual ha facilitado la entrada de los niños y niñas al proceso de reciclaje, situación acentuada por las precarias condiciones económicas de los padres y las extenuantes jornadas de trabajo, que hacen indispensable que los niños y niñas trabajen (Porrás, 2011).

Es importante considerar qué implicaciones tiene el trabajo infantil para que se constituya en un riesgo para los niños y niñas, en ese aspecto, Herrera (2016), considera que, se convierte en una amenaza: “cuando las condiciones en las que se encuentran estos niños y niñas dificultan su acceso a la escuela, cuando conllevan un peligro en su realización o son de algún modo perjudiciales para su bienestar físico, mental, moral o social” (p.37). En ese sentido, la UNICEF plantea que existen unas características de la explotación laboral infantil:

- Trabajo a tiempo completo a una edad demasiado temprana.
- Horario laboral prolongado trabajos que producen tensiones indebidas de carácter físico, social o psicológico.
- Trabajo y vida en la calle en malas condiciones.
- Remuneración inadecuada.
- Demasiada responsabilidad.
- Trabajos que obstaculizan el acceso a la educación.
- Trabajos que socavan la dignidad y autoestima de los niños y niñas, tales como la esclavitud o el trabajo servil y la explotación sexual.
- Trabajos que perjudican el pleno desarrollo social y psicológico.

Asimismo, de acuerdo al reporte del DANE (2020), en la ciudad de Bogotá, la población recicladora es de 10.871 personas asentadas o con un lugar permanente de residencia, lo cual significa que 23.727 personas subsisten con este oficio; las familias y también los recicladores, quienes habitan casas, caseríos o barrios ilegales. Es importante mencionar que en este reporte no se tiene en cuenta a las personas que viven en la calle o que residen en sus medios de transporte.

Barrio el Ramírez

El barrio el Ramírez está ubicado cerca de la Candelaria al sur oriente de la ciudad de Bogotá, constituido por 6 hectáreas, donde sus casi 300 habitantes se han dedicado al reciclaje luego de la desaparición de algunas fábricas antiguas dedicadas a la construcción de ladrillos a finales de los años sesenta. Con la desaparición de dichas fábricas, las familias quedaron sin ubicación por lo tanto decidieron invadir algunos de estos territorios, otros habitantes son desplazados por el conflicto armado del país.

Las viviendas están construidas con distintos materiales reciclables, las calles no se encuentran pavimentadas, no hay acceso a servicios públicos ni tampoco alcantarillado. El lugar se caracteriza por ser inestable en su estructura y debido a ello no es posible construir de tal manera que existen riesgos de inundación o de deslizamiento y esto constituye un peligro para la comunidad. El barrio el Ramírez es un barrio ilegal que de alguna manera ha sido abandonado por el Estado y no está dentro de los proyectos que se incluyen en los procesos de legalización a nivel de Bogotá, lo cual quiere decir que se está invadiendo un lote que se ubica entre el Mirador y el Atanasio Girardot. (Ramírez y Gordillo, 2016).

Estas familias de escasos recursos económicos buscan medios de subsistencia en el reciclaje, por lo general se ve en las calles a las familias acompañadas de sus hijos desde el más pequeño hasta el más grande, quienes también recogen botellas, cartones, papel, entre otros materiales sin medidas adecuadas de salubridad que eviten daños físicos. Es así, como el reciclaje se convierte en una actividad de alto riesgo para el desarrollo físico y emocional de los menores de edad vinculados al oficio de la recolección de basuras.

Desarrollo a Escala Humana

La investigación aborda la teoría de Desarrollo a Escala Humana de Manfred Max-Neef (1986), la cual considera al ser humano como un ser interdependiente y de necesidades. “Por ello las necesidades humanas deben entenderse como un sistema en que las mismas se interrelacionan e interactúan simultaneidades, complementariedades y compensaciones (trade-offs) son características de la dinámica del proceso de satisfacción de las necesidades” (Max Neef et al, 1986, p. 26). En ese sentido, las necesidades como sistema

son recíprocas entre sí, se pueden clasificar, tienen un fin y son iguales en todos los lugares independientemente de la cultura y de los períodos históricos, lo que cambia es la forma o los medios que se utilizan para satisfacer dichas necesidades.

El autor se centra en las necesidades desde dos enfoques; uno de carencia y otro de potencia, es decir; que el ser humano debe ser comprendido en función de lo que falta y lo que puede llegar a ser, con esto, se evitaría cualquier tipo de reducción de la existencia misma. A partir de ello, Max Neff (1986), postula que la economía funciona para servir a las personas y no al contrario, cuyo propósito es mitigar problemas sociales como; la pobreza, el desempleo y la desigualdad, mediante un profundo compromiso ético que contribuya al desarrollo humano.

Esta perspectiva sobre el desarrollo, permite comprender las posibilidades que tiene actualmente la población de estudio (niños y niñas recicladores) frente a la satisfacción adecuada de sus necesidades existenciales y axiológicas. Asimismo, dentro del marco de análisis, establecer las oportunidades de dicha población para el desarrollo y potenciación de sus capacidades en la búsqueda de una mejor calidad de vida.

Intervención psicosocial

Para conocer dichas posibilidades, la intervención psicosocial es la estrategia más pertinente, ya que posibilita el hecho de reflexionar sobre las experiencias de los individuos y la sociedad, además, analiza los problemas de la sociedad en la historia de vida de los sujetos, aplicando técnicas y estrategias para identificar capacidades y las necesidades existentes de la población de estudio.

Blanco y Rodríguez (2007) consideran que la intervención psicosocial busca una mejor calidad de vida, que sea ética y que esté dirigida a las situaciones sociales deseables. Por lo cual, se centra en las consecuencias y manifiesta las variables que se deben considerar ampliando de lo micro a lo macro social “para pasar de la mejora de la calidad de vida a la construcción de conocimiento psicosocial es imprescindible definir adecuadamente el problema, al tiempo que seleccionar una metodología de investigación válida para la construcción del conocimiento” (Blanco y Rodríguez, 2007, p. 32).

La intervención psicosocial, permite tener una comprensión de la realidad del sujeto llevándolo a sí mismo a una reflexión sobre su vida, potenciando sus habilidades y la capacidad para la toma de decisiones frente a las dificultades que se puedan presentar en el camino, además es considerada como una estrategia que da prioridad a unos patrones de crecimiento y que tiene una finalidad la cual es intervenir para posibilitar condiciones óptimas del desarrollo humano o en palabras de Contreras (2006) “una búsqueda permanente de un conocimiento más profundo del ser humano en su situación psicosocial, para ayudarlo a desarrollar mejor sus potencialidades, de una forma satisfactoria y plena de autorrealización”(p. 22).

Según Bausela (2008) la intervención psicosocial, contempla tres fases: “análisis de necesidades, diseño, implementación y evaluación” (p. 91) en la primera fase, se realiza la identificación de necesidades y selección de una o más soluciones adecuadas (Bausela, 2008, p. 91). En cuanto al diseño, se establece el modelo, los recursos, los instrumentos y las actividades desarrollar. Para el actual proceso de investigación, se desarrolla la fase de análisis de las necesidades de la población de estudio y la fase de diseño; que servirán como línea de base para una futura implementación orientada a una transformación social de niños y niñas recicladores de 7 a 10 años.

Métodos

La presente investigación se desarrolla a partir de un paradigma socio crítico, el cual según Rodríguez (2003) se opone al paradigma positivista de tradición naturalista y lo que busca es superar el reduccionismo y propone la alternativa de ver la realidad desde una ciencia social que no solamente sea empírica ni interpretativa, por lo cual su objetivo es la comprensión de los fenómenos sociales, permitiendo a la investigación generar reflexiones y posibles soluciones a problemas de las niñas y niños recicladores.

Es por ello, que la investigación se desarrolla desde el enfoque cualitativo, orientado a comprender acciones de las personas en función de sus prácticas, de manera que reflexiona sobre el comportamiento y busca comprender las particularidades de la experiencia de los sujetos, involucrando como metodología la fenomenología, donde el investigador logra

tener una mirada mucho más amplia y desarrollar una conciencia de las problemáticas existentes de la población.

Población

La población son todos los niños y niñas de 7 a 12 años que presentan las siguientes características: Todos se dedican a la labor del reciclaje, todos son residentes en el barrio, ninguno cuenta con servicios públicos, todos aceptan la participación en la investigación, todos cumplen con un rango de edad de 7 a 12 años.

A partir de lo anterior, se realiza un muestreo por conveniencia, el cual permite seleccionar aquellos casos accesibles que acepten ser incluidos. Esto, fundamentado en la conveniente accesibilidad y proximidad de los sujetos para el investigador (Otzen y Manterola, 2017). Asimismo, posterior a la aplicación del muestro se toma como muestra 12 niños y niñas de 7 a 10 años que cumplen las características.

Técnica de recolección de datos

Se interactúa con la población, mediante la observación participante, la cual según Goetz y LeCompte (1998) se refiere a una práctica que consiste en vivir entre la gente que uno estudia, llegar a conocerlos, a conocer su lenguaje y sus formas de vida a través de una interacción con ellos en la vida diaria.

Seguido de una entrevista a profundidad, que según (Varguillas y Ribot de Flores, 2007) “se caracteriza por una conversación personal larga, no estructurada, en la que se persigue que el entrevistado exprese de forma libre sus opiniones, actitudes, o preferencias sobre el tema objeto estudio” (p. 250). Dichos instrumentos, son los insumos para el diseño del plan de intervención psicosocial.

Resultados

Se realiza un análisis a través de una codificación abierta en donde se efectúa la transcripción de las entrevistas y los análisis de resultados, permitiendo identificar elementos relevantes para cada caso. Se procede a codificar y agrupar la información de acuerdo con factores comunes de las categorías que soportan y contienen a las 18 subcategorías (ver tabla 1). De igual manera, estas subcategorías se han agrupado en 4 categorías para ser analizadas y comprendidas a profundidad.

Tabla 1

Categorías y subcategorías de investigación

Categorías	Subcategorías
Infancia categoría epistemológica y social	Interacción
	Necesidad de cuidado
	Participación política / social
	Vínculos afectivos
Trabajo Infantil	Colaboración
	Responsabilidad
	Necesidad económica
	Autoestima
	Discriminación
Necesidades Axiológicas	Subsistencia
	Protección
	Participación
	Ocio
	Identidad
Necesidades Existenciales	Ser
	Tener
	Hacer
	Estar

Fuente: Elaboración propia

Infancia categoría epistemológica y social

Esta categoría reúne las experiencias y vivencias que expresan las niñas y los niños frente a su infancia en relación con los procesos de interacción, las necesidades del cuidado, la participación política y social y todos aquellos vínculos afectivos que se establecen con su entorno.

Cabe resaltar que, los niños y las niñas han sido históricamente invisibilizados y no se reconocen como actores de transformación social, por lo cual, en algunos casos, se les induce indirectamente al trabajo infantil, vulnerando así sus derechos fundamentales. “Ya tenemos que estar encerrados a las 6 de la tarde porque comienzan a dar mucha bala en la noche...Para mí trabajar es escoger las canecas, colaborar el medio ambiente y la infancia es como disfrutarla, ser feliz”. (Participante 1, 7 años).

Se identifica un contexto de violencia y vandalismo naturalizado por los niños como parte de su cotidianidad. Además, desde muy pequeños, los niños y las niñas aprenden a trabajar en el oficio del reciclaje y lo disfrutan porque lo ven como una oportunidad de contribuir con su familia y con el medio ambiente, de forma que la infancia se asume como una emoción positiva a pesar de las carencias y dificultades económicas existentes.

Nos vamos a reciclar con mi hermano, meto las manos a las canecas. En veces juego fútbol. Mi casa está hecha de madera, latas, todo es de madera. Cogemos un punto de luz y agua de un poste robado. Me siento aburrido de los muchos problemas donde los niños consumen, de la delincuencia. (Participante 1, 7 años).

De acuerdo a lo anterior, el concepto de infancia se diluye generando un vacío en el desarrollo humano. Lo que indica que en la reflexión de la realidad y las diferentes situaciones de desigualdad y pobreza, los imaginarios sociales tienden a la frustración, a la incertidumbre y el pesimismo colectivo y esto impacta sobre el desarrollo infantil, desde allí la humanización y la transdisciplinarietà son en parte la respuesta a las diferentes problemáticas de la sociedad.

Trabajo infantil

Esta categoría es una noción que integra la colaboración, la responsabilidad, la necesidad económica, y que se relacionan con la autoestima y los procesos de discriminación social. Algunos de los niños y niñas perciben el trabajo como algo cotidiano que hace parte de sus vidas para ayudar a sus familias “a salir a delante”. Asumen el reciclaje como una labor necesaria que han aprendido y heredado desde muy pequeños, usando técnicas para recolectar la basura como sus padres les han enseñado, tal como se expresa: “trabajar es una experiencia buena porque casi todo el mundo recicla, pues no sé, me han enseñado que hay que poner todo aparte”. (Participante 2, 9 años). Se percibe como una experiencia que han apropiado y que hace parte de su capital cultural, posiblemente estas vivencias sean transferidas a las generaciones siguientes, si alguna política no genera cambios a través de proyectos y acciones de intervención social:

Yo voy con ellos y les ayudo a trabajar, salgo de estudiar y voy con ellos. Si, por que es chévere ir a trabajar... Sólo las cortadas y ya. Pequeñas y grandes, a lo que uno hace cuando escoge muchos vidrios rotos muchas cosas rotas. (Participante 3, 12 años).

Los niños y niñas se exponen a riesgos físicos, sus cuerpos están llenos de cicatrices por cortadas con vidrios y otros materiales, lo asumen como “normal” y parte de su rutina diaria. Otro riesgo, es la afectación psicológica que se esconde en el conformismo de su vida actual, porque no expresan quejas frente a la forma de vida que les “ha tocado”. Ven esa vida como la única posibilidad que tienen en el presente y lo reconocen como algo positivo a pesar de las discriminaciones sociales que se presentan por ser niños recicladores.

Es necesario que el Estado realiza reformas legislativas contundentes, expresadas en políticas públicas que propendan valores y responsabilidades frente a la infancia “lo que se trata de hacer es crear una “cultura de derechos” que facilite “un cambio cualitativo fundamental en la percepción jurídica y social de la infancia” (Bácares, 2009).

Necesidades Axiológicas

Max Neef et al (1986) plantea una teoría de las necesidades humanas entendible y funcional a la sociedad. Uno de sus postulados relevantes es que el desarrollo tiene que ver con las personas, está dirigido a los seres humanos, no a los objetos. Desde allí el ser humano es un ser de necesidades, una persona interdependiente. “Por ello las necesidades humanas deben entenderse como un sistema en que las mismas se interrelacionan e interactúan simultaneidades, complementariedades y compensaciones (trade-offs) son características de la dinámica del proceso de satisfacción de las necesidades” (Max Neef et al, 1986, p. 26). En ese sentido las necesidades como sistema son recíprocas entre sí.

Además de ello, se plantea que las necesidades humanas se pueden clasificar y que tienen un fin y en segundo lugar, que las necesidades humanas fundamentales son iguales en todos los lugares independientemente de la cultura y de los periodos históricos, lo que cambia es la forma o los medios que se utilizan para satisfacer dichas necesidades.

Igualmente, existen algunos problemas sociales a gran escala que afectan el desarrollo de los seres humanos y tiene que ver con la pobreza y el desempleo, lo que condiciona las formas de vida de la sociedad actual, sin embargo los niños manifiestan aceptación y gratitud por lo que ellos tienen:

 Mi casa el piso es de baldosín, tiene las luces ley, la escalera es de madera pero el piso de arriba ya es cemento pero se le puede echar mineral cera la cocina es integral mi pieza es aparte. Mi pieza es pequeña ahí tengo todas mis cosas. Yo tengo peluches, tocadore, mi mesita de noche, mi cama, mis cobijas y ya... Si, pues porque otra persona no puede tener las cosas que yo tengo (Participante 3, 12 años).

Los niños y las niñas recicladores de la comunidad son felices con lo que poseen, agradecen, valoran el sacrificio de sus padres y otorgan un gran sentido a las necesidades humanas más allá de requerir satisfactores físicos. Son solidarios y responsables, incluso tienen un nivel de conciencia más alto para su edad, dadas las experiencias vividas. Para ello, sus necesidades están satisfechas: “No me hace falta nada, mi mamá me lo da todo. La ropa me hace falta” (Participante 1, 7 años).

En esta categoría, se establecen algunas subcategorías identificadas en la población, tales como; subsistencia; manifestada en la aceptación y adaptación de los niños a la labor del reciclaje porque genera ingresos para su familia y les provee lo necesario, alimentación y abrigo. Frente a la protección como subcategoría, se identifican problemáticas como la inseguridad, el vandalismo, la drogadicción, la contaminación, la falta de servicios públicos entre otros: “Más o menos pues acá hay muchos delincuentes, muchos fumadores, muchas peleas, muchos problemas. Ahh muchas veces se agarran a cuchillo a bala” (Participante 3, 12 años).

A nivel general, los niños y niñas ven sus necesidades axiológicas como valores que ya están resueltos por sus familias, en donde la calidad de vida tiene que ver con asuntos que van más allá de lo material y superficial, ya que las carencias de la comunidad y lo poco que les deja la labor del reciclaje, les ha permitido ser resilientes y resolver por sí mismos las vulnerabilidades que se presentan día a día.

Necesidades Existenciales

Las necesidades son condiciones propias de la naturaleza humana, en tanto que los satisfactores son las maneras de existir y los objetos o bienes económicos están relacionados con las estructuras políticas y económicas de una sociedad. En esa vía, las necesidades existenciales van más allá de lo material y establecen una relación con la búsqueda orientada a las necesidades frente al sentido de la existencia humana, tienen que ver con el ser, el hacer, el tener y estar.

Yo no me dejo llevar por los niños que hay aquí, ya que tienen malas mañas, pero aun así no me gusta este lugar, no me gusta mucho, sino que yo estoy aquí porque mis padres no pueden otro pagar otro lugar que sea más caro. Sí señor... La verdad estar en un lugar más seguro dejar las deudas de mis padres, tener como más apoyo económico ya que mis padres muchas veces se estresan por eso y eso no me gusta a parte que a veces queremos algo y mis padres no me lo puedan dar por que mis

padres tienen muchas deudas entonces sería eso por el momento. Por lo que a veces uno necesita comprar los zapatos, el uniforme y toda la cosa y mis papás no tienen el dinero suficiente. (Participante 3, 12 años).

La declaración anterior, permite comprender que los niños y las niñas en su corta edad, tienen la conciencia de comprender qué es lo bueno o lo malo y no se permiten ser influenciados por los demás. Asimismo, se manifiesta una frustración frente al lugar donde se habita, se alude a las imposibilidades que se tiene para salir de ese contexto y poder contribuir de manera más activa en la familia. Los niños reflexionan sobre la necesidad de trascender de una subsistencia económica a una real convivencia en la cual se mejoren las condiciones de su calidad de vida.

La convivencia en mi familia es bien chévere, eh todos los sábados casi nos vamos al parque, vamos hay veces a un cumpleaños a Monserrate, vamos hay veces. Hay buen trato. Hay veces comemos agua panela, pan. En después que desayuno me meto a bañar, salgo al parque o a saltar lazo. Me gusta acompañar a mi familia porque para mí el reciclaje es distraerse la mente a uno. Como la lata, el plástico, ay veces salen cajas, yo recorto las cajas, archivo, ropa y papel, se reajo y nos dan algo de plata. Hay veces me corto, me chuzo. Juego con rompecabezas, patino, juego fútbol (Participante 3, 12 años).

Los niños valoran bastante el tiempo que pueden compartir en familia, los juegos, la convivencia, el disfrutar juntos, no se centran en las carencias del tener, sino en las oportunidades del ser felices, estar unidos, sobrellevar la vida, darle un sentido de amor y esperanza a la existencia misma.

Conclusiones

Los niños y las niñas han sido invisibilizados y no se reconocen como actores de transformación social, por lo cual en algunos casos se los induce indirectamente al trabajo infantil vulnerando sus derechos fundamentales. Por lo cual es necesario realizar procesos

de intervención a partir de una teoría del Desarrollo Escala Humana que sea funcional a la sociedad y que se centre en los seres humanos de manera que se comprendan a partir de los enfoques de carencia pero también de potencia como la capacidad para transformar la propia realidad y de contribuir con el desarrollo humano.

En cuanto a la infancia como categoría epistemológica, es importante reconocer los aspectos históricos y culturales que se han dado a través de las distintas percepciones del contexto y la cultura, en donde se ha concebido a los niños y las niñas como seres indefensos, sin embargo; actualmente es necesario reconocer a los niños y niñas como sujetos de derecho con capacidad de transformación política y social en donde la familia y el Estado generen estrategias comunes para mejorar la calidad de vida de los niños y las niñas.

De acuerdo a lo anterior, y dada la información analizada entorno a la pregunta de investigación ¿Cuáles son las experiencias construidas alrededor de la infancia recicladora del barrio Ramírez la ciudad de Bogotá Colombia identificadas mediante una perspectiva de desarrollo a Escala Humana?, y considerando la interacción con la comunidad, desde la mirada de las necesidades humanas y el trabajo infantil, se pueden precisar las siguientes experiencias.

El barrio El Ramírez es uno más de los muchos territorios de invasión en Colombia, en los cuales, todos sus habitantes se dedican al reciclaje de manera que las familias generan un capital cultural heredado a sus hijos en donde no existen otras posibilidades diferentes sino que se perpetúan experiencias de violencia, de riesgo físico y psicológico dada la discriminación social. Son experiencias de subsistencia en donde la ilegalidad conlleva a la carencia del acceso a los servicios públicos, de acueducto, de educación y también a la generación de espacios de delincuencia común y consumo de sustancias psicoactivas.

Los niños y niñas asumen el trabajo del reciclaje como una experiencia positiva que les ha generado habilidades y valores como la responsabilidad, la solidaridad, la gratitud, el cuidado por el medio ambiente, la agilidad para organizar y reciclar los distintos materiales y es también un medio para mejorar su calidad de vida. Han construido una experiencia resiliente para adaptarse a distintas situaciones de vida como la pobreza y la desigualdad de manera que ven las necesidades como carencia y como potencia.

A ese respecto, Max Neef, considera que:

Una cosa es saber y la otra comprender. Saben todo lo que se puede saber sobre la pobreza, pero no la comprenden. Tienen todas las estadísticas, y sobre eso hacen planes para la superación de la pobreza. Pero no han estado en la pobreza, no han convivido en la pobreza, no han olido, ni han comido ni han dormido la pobreza. (Manfred Max-Neef, citado en Benítez, 2014).

Por lo tanto, es necesario que desde la academia se piense en la formación de profesionales que sean interculturales y que integren la diversidad existente en los contextos sociales, analizando la realidad, las necesidades humanas, las allá de la teoría sino que se involucren en un trabajo articulado con las comunidades más vulnerables cercanas al profesional.

Es relevante que la educación superior se convierta en un escenario de formación en pensamiento crítico frente a la realidad social, con capacidad de intervención frente a las problemáticas que en el caso de Latinoamérica, se relacionan con la pobreza extrema, el trabajo infantil y la falta de concreción de acciones de política pública dirigidas a la atención integral de niñas y niños. Es decir, es fundamental la corresponsabilidad social de todos.

De lo anterior, Max Neef es contundente cuando afirma que:

No necesitamos saber más, lo que necesitamos es comenzar a comprender, y para comprender tienes que integrarte. Mientras no nos demos cuenta de que todo está integrado con todo, mientras sigamos con un mundo atomizado, con una visión cartesiana, no se resuelven los temas. Tú eres parte de los pobres. Por eso yo siempre he dicho que uno no puede hacer nada por los pobres, uno sólo puede hacer con los pobres. Pero desde tu oficina, con aire acondicionado y con todas las estadísticas, hacer el gran plan como lo hacen en el Banco Mundial no sirve para nada. (Manfred Max-Neef, citado en Benítez, 2014).

Todos los profesionales que realizan atención integral a la infancia, están convocados a efectuar una reflexión de su quehacer propio como de su medio circundante, para comprender las vulnerabilidades sociales, están llamados a identificar las narrativas emergentes de la infancia, a generar cambios estructurales de los sistemas de interacción

social en donde los niños y las niñas sean reconocidos como ciudadanos con mayor participación y a utilizar los desarrollos tecnológicos para extender los alcances de políticas públicas y sus avances en la construcción participativa entre el Estado, las instituciones y la sociedad.

Además, la educación superior y las instituciones educativas a nivel general, deben establecer estrategias para mejorar el acceso de las poblaciones vulnerables a la educación, a la cultura y al conocimiento. Establecer redes de corresponsabilidad social, de cuidado por el otro, de solidaridad, de empatía y reconocimiento de la diversidad.

Referencias

Bénitez, Brais. (2014). Manfred Max-Neef: “En el momento en que miré a lo ojos a la pobreza, me quedé mudo”. Recuperado de: <https://www.solidarios.org.es/entrevista-max-neef/>

Beraún Vásquez, Hilda R. (2013). *Estilos de crianza y los riesgos del trabajo de los niños, niñas y adolescentes recicladores de basura de la ciudad de Huancayo - 2013*. Universidad Nacional del Centro del Perú. [fecha de Consulta 26 de Abril de 2022]. Disponible en: https://repositorio.uncp.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12894/826/TTS_77.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Blanco, A. (Ed.). (2007). *Intervención psicosocial*. Pearson Educación. <http://biblioteca.univalle.edu.ni/files/original/4cd5f06c868876d9423787e65f95adfa44997694.pdf>

Cáliz Granera, Abigail. (2006). *Trabajo infantil en el basurero municipal de la ciudad de León*. Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua. [fecha de Consulta 26 de Abril de 2022]. Disponible en: <http://riul.unanleon.edu.ni:8080/jspui/bitstream/123456789/1504/1/198746.pdf>

Cáliz Granera, Abigail. (2006). *Trabajo infantil en el basurero municipal de la ciudad de León*. Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua. [fecha de Consulta 26 de Abril de 2022]. Disponible en: <http://riul.unanleon.edu.ni:8080/jspui/bitstream/123456789/1504/1/198746.pdf>

Centro Desarrollo y Autogestión (DyA). Oficina Regional para América Latina y el Caribe (2003). *Línea de base. El trabajo infantil en basurales en Ecuador*. Programa Internacional para la Erradicación del Trabajo Infantil - IPEC. [fecha de Consulta 26 de Abril de 2022]. Disponible en: http://www.ilo.int/ipec/Informationresources/WCMS_IPEC_PUB_6607/lang--es/index.htm

Contreras, M. (2006). *Principales modelos para la intervención de trabajo social en individuo y familia*. Universidad Tecnológica Metropolitana. <http://up-rid2.up.ac.pa:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/1596/Principales%20modelos%20para%20la%20intervenci%c3%b3n%20de%20trabajo%20social.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

De la Torre Ortega, Tanya. (2016). *Estudio de caso sobre trabajo infantil: caracterización de niños, niñas y adolescentes recicladores y sus familias de barrio Lucha de los pobres. Período 2015 / 2016*. Universidad Central del Ecuador. [fecha de Consulta 26 de Abril de 2022]. Disponible en: <http://www.dspace.uce.edu.ec/bitstream/25000/16180/1/T-UCE-0013-CSH-053-TS.pdf>

Departamento Administrativo Nacional de Estadística DANE. (2022). *Boletín Técnico Gran Encuesta Integrada de Hogares – Módulo trabajo infantil (GEIH-MTI) Octubre - diciembre 2021*. http://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/ech/trabajo-infantil/bol_trab_inf_oct2021-dic2021.pdf

Estrada, D. (2017). *Detrás de la carreta ¿Cómo viven los recuperadores ambientales de Cali?* Universidad Icesi. https://www.researchgate.net/publication/323948948_Detras_de_la_carreta_Como_viven_los_recuperadores_ambientales_de_Cali

- Hernández-Sampieri, R. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Interamericana Editores.
<http://www.biblioteca.cij.gob.mx/Archivos/Materiales de consulta/Drogas de Abuso/Articulos/SampieriLasRutas.pdf>
- Herrera G., Sandra, & Pineda R., Astrid L. (2016). *Infancia trabajadora y recicladora: otras formas de ser niños y niñas en Bogotá (2012 – 2015). Análisis de las noticias en el periódico El Tiempo*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. [fecha de Consulta 19 de Abril de 2022]. Disponible en:
<https://repository.udistrital.edu.co/bitstream/handle/11349/4340/Herrera%20Gonz%C3%A1lez%20Sandra%20Milena%202016%20pdf.pdf?sequence=6&isAllowed=y>
- Jaramillo, L. (2007) Concepciones de Infancia. *Zona Próxima*, 8, 108-123.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85300809>
- Machado Pomares, David E. (2011). *Factores de riesgo laborales en menores recicladores de un barrio subnormal, Montería*. Universidad de Córdoba. [fecha de Consulta 19 de Abril de 2022]. Disponible en:
<https://repositorio.unicordoba.edu.co/bitstream/handle/ucordoba/845/TRABAJO%20DE%20GRADO%20MENOR%20RECICLADOR%20SOCIALIZADO%20ENERO%2023%20DE%202011%20correg%20impreso%206%20DE%20FEBRERO%202012.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Max-Neef, M. (1986). *Desarrollo a Escala Humana. Una opción para el futuro*. Centro de Alternativas de Desarrollo CEP-AUR. https://www.daghammarskjold.se/wp-content/uploads/1986/08/86_especial.pdf
- Ministerio de Salud. Resolución N° 008430. Por la cual se establecen las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud. Bogotá: Ministerio de Salud; 1993. p. 1- 12. Recuperado de
https://www.minsalud.gov.co/Normatividad_Nuevo/RESOLUCION%208430%20DE%201993.pdf

Pérez, N. (2011). *Psicología del desarrollo humano: del nacimiento a la vejez*. Club Universitario.
<http://biblioteca.univalle.edu.ni/files/original/428d26dbe6b7e6835eaa900697b62144c78282da.pdf>

Porras Bulla, Julián Arturo. (2011). *La reproducción social del trabajo “informal”: el caso de los recicladores en Bogotá*. Universidad Externado de Colombia. [fecha de Consulta 19 de Abril de 2022]. Disponible en: <https://enclavedeevaluacion.com/pronatsesp/wp-content/uploads/2018/04/Revista-Internacional-desde-los-NATs-n%C2%BA-21-22-IFEJANT.pdf>

Unidad Administrativa Especial de Servicios Públicos UAESP. (2021). *Caracterización población recicladora 2020*.
<https://www.uaesp.gov.co/sites/default/files/documentos/Caracterizacion%20poblacion%20recicladora%202020%20publicar.pdf>

4.3 Componentes pedagógicos y tecnológicos para implementar credenciales digitales alineados a las competencias laborales

Miguel Córdova Solís

Universidad Continental

Línea 4C: Fomento de buenas prácticas en flexibilización curricular y personalización de contenidos.

Tipo de comunicación: Taller¹⁶

Resumen

Este taller surge de la necesidad de muchas empresas e industrias ante la escasez mundial del talento y que en otros casos a pesar de haber un público consumidor de credenciales, aún los sistemas educativos y empresariales son rígidos y reacios para reconocer y aprovechar de los beneficios y oportunidades que brindan las credenciales digitales, en este espacio académico se compartirán las buenas prácticas de credenciales digitales a nivel de la educación formal y no formal, para luego describir mediante un caso práctico y haciendo uso de Moodle el LMS (Learning Management System) más usado en el mundo además de ser software libre; los componentes pedagógicos y tecnológicos necesarios a considerar en el diseño e implementación de credenciales digitales particularmente a través de insignias digitales y de ese modo asegurar una exitosa vinculación con su “ecosistema de credenciales”. Entre los componentes pedagógicos se consideran los: a) Marco de habilidades y capacidades que sirven de “plan maestro” para orientar las habilidades, competencias y capacidades muchas de ellas elaboradas por la propia industria y se explorará un repositorio de las mismas en Moodle Cloud, b) Taxonomía, que indica la relación estructural entre las credenciales y se gestiona desde el Moodle y c) Diseño del

¹⁶ mcordova@continental.edu.pe

módulo de aprendizaje, que incorpora emergentes prácticas educativas para que las instituciones educativas decidan construir o curar, por ellos mismos o mediante proveedores de contenidos y sea cual fuere la decisión, es vital un adecuado diseño de los instrumentos de evaluación, dado que es el punto de anclaje pedagógico dentro del ecosistema de habilidades, para infundir confianza en el valor de una credencial. En cuanto a los componentes tecnológicos, se considerarán desde el a) diseño gráfico de la credencial que valore los metadatos a considerar y la presentación, hasta la b) gobernanza y administración dado que es el mecanismo que mantiene la institución emisora a rendir cuentas con respecto a su estrategia y objetivo, además de la c) solución técnica para identificar en qué punto de la ruta de aprendizaje, y con qué tecnología, plataforma, proveedor o estándar dentro del sistema se usará, haciendo referencia a tecnologías como Blockchain y estándares como Competencies and Academic Standard Exchange (CASE), Comprehensive Learner Record (CLR) y Open Badges. Al finalizar el taller, el participante no sólo conocerá las buenas prácticas, sino comprenderá los componentes pedagógicos y tecnológicos necesarios para generar un cambio en las entidades de formación, que conduzcan a mayor flexibilización curricular que responda a las necesidades de la industria.

Palabras clave. Credenciales digitales; ecosistema de credenciales; componentes pedagógicos; componentes tecnológicos; insignias digitales.

Fundamentación y/o justificación del taller

Las credenciales alternativas hacen referencia a cualquier “certificación profesional, reconocimiento de aprendizaje o insignia que indique las habilidades” (Peralta, 2022) logradas “por un estudiante, un trabajador o incluso una persona fuera del sistema educativo formal, en un campo o disciplina” (Peralta, 2022). Y es que estas credenciales digitales además de ser reconocidas por más empresas e industrias, son “menos costosos que un título universitario y están diseñados para ayudar a preparar a los trabajadores para mejores trabajos” (Tyler, 2022). Alrededor del 45% de los 1525 trabajadores estadounidenses encuestados (SHRM Foundation & Walmart, n.d.) tienen una credencial

alternativa. De ellos, “el 68% cree que les ha ayudado a progresar en sus carreras” (SHRM Foundation & Walmart, n.d.). Las credenciales alternativas a menudo “atraen a los trabajadores que han tomado rutas más tortuosas hacia sus campos” (Tyler, 2022), como veteranos, madres de familia, adultos jóvenes que pasaron por alto la universidad, técnicos profesionales que aspiran a un título universitario, a quienes se reincorporaron a la fuerza laboral y personas que cambiaron de carrera; en general, gente que trabaja con deseo de superación académica y profesional, este avance en la mayoría de los casos, proveídos desde la educación no formal - va en sentido contrario - al avance de la educación formal universitaria; cuya tendencia a la disminución de la matrícula universitaria que “en general ha disminuido un 5%, y la cantidad de estudiantes de primer año recién matriculados ha disminuido un 9%” (Tyler, 2022) que se presenta desde el 2019 y se acentuó más en tiempos de pandemia.

Esta preferencia hacia las credenciales digitales, no sólo son valorados por los estudiantes y los trabajadores, sino está cobrando mayor aceptación del sector empresarial y la industria. “La mayoría de 500 ejecutivos estadounidenses y 1200 supervisores encuestados por SHRM consideran que los empleados acreditados tienen un mejor desempeño” (SHRM Foundation & Walmart, n.d.). “Las credenciales alternativas son clave para descubrir el talento sin explotar, especialmente cuando se trata de aquellos solicitantes de empleo que pueden no tener la oportunidad de desarrollar habilidades de una manera tradicional, pero que tienen las competencias que necesitan para tener éxito” (Kranc, 2022), estos mismos líderes laborales, también consideran que las credenciales digitales “son valiosas para el desarrollo de los empleados y creen que los empleados que las logran, tienen más credibilidad” (SHRM Foundation & Walmart, n.d.); sin embargo, aún “los ejecutivos, supervisores y profesionales de recursos humanos aún valoran más la experiencia laboral y los títulos universitarios tradicionales que las credenciales alternativas” (SHRM Foundation & Walmart, n.d.).

Propuesta metodológica

El taller se desarrollará en base a la metodología orientado a problemas, cuyo objetivo es que uno los participantes y con la facilitación del docente, analicen y resuelvan un problema simulado en el diseño e implementación de credenciales digitales.

Requerimientos tecnológicos

Para el desarrollo del taller, se van a necesitar computadoras personales o laptops con conexión a Internet y acceso a la web.

Agradecimientos

El autor agradece a la Comisión Europea por su apoyo y financiación parcial y a los socios de la investigación ERASMUS+: Higher Education — International Capacity Building, Yachay (619410-EPP-1-2020-1-PE-EPPKA2-CBHE-JP).

Base bibliográfica

Kranc, J. (2022). “Alternative credentials” taking on more importance in the workplace.

BenefitsPRO.

<https://www.proquest.com/docview/2653384603/abstract/A3EE0D5C63894B42PQ/5>

Peralta, P. (2022). Struggling to hire? Don’t overlook alternative credentials. *Employee Benefit News (Online)*.

<https://www.proquest.com/docview/2653328809/citation/A3EE0D5C63894B42PQ/6>

SHRM Foundation, & Walmart. (n.d.). *Making Alternative Credentials Work: A New Strategy for HR Professionals*. 19.

Tyler, K. (2022). How Alternative Credentials Can Help You Find Employees. *HRMagazine*, 1.

4.4 Framework de gestión del conocimiento para el desarrollo de competencias digitales de profesores de IES

Juan Carlos Guevara Bolaños & Gloria Andrea Cavanzo Nisso

Universidad Distrital Francisco José de Caldas & Universidad Distrital
Francisco José de Caldas

Línea 4C: Apoyo universitario a poblaciones en situación de vulnerabilidad

Tipo de comunicación: Ponencia¹⁷

Resumen

El presente artículo tiene el propósito de describir el proceso de diseño de un framework de gestión del conocimiento orientado al desarrollo de competencias digitales para profesores de las Instituciones de Educación Superior (IES). El framework es una estructura conceptual que permite visualizar, organizar, relacionar y articular los elementos orientados al manejo del conocimiento obtenido por los profesores de las IES del uso de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC). En el artículo se presentan los referentes teóricos que soportan el framework, las etapas que se siguieron para el diseño el framework y los resultados obtenidos hasta el momento.

Palabras clave. Framework de gestión del conocimiento; competencias digitales; sistema de gestión del conocimiento; observatorio de competencias digitales.

Abstract

¹⁷ jcguarab@udistrital.edu.co gacavanzon@udistrital.edu.co

The purpose of this article is to describe the process of designing a knowledge management framework aimed at developing digital skills for teachers of Higher Education Institutions (HEIs). The framework is a conceptual structure that allows visualizing, organizing, relating and articulating the elements aimed at managing the knowledge obtained by HEI teachers from the use of information and communication technologies (ICT). The article presents the theoretical references that support the framework, the stages that were followed to design the framework and the results obtained so far.

Key words. Knowledge management framework; digital skills; knowledge management system; digital skills observatory.

Introducción

Nos encontramos en un mundo que se encuentra en constante cambio, ocasionado principalmente por la evolución e incorporación de los medios digitales en las actividades que realizan las personas y las organizaciones. Un mundo donde la aplicación de las TIC y la Internet se han convertido en un factor fundamental que está transformando la manera de realizar las cosas en todos los sectores de la economía (industrias, agricultura, turismo, comercio, otros), la sociedad, la educación, las organizaciones, las empresas, los servicios existentes, la forma en que se diseñan y entregan los productos y servicios, los paradigmas y modelos comerciales, las relaciones sociales, las formas de trabajo, entre otros. (Brolpito, 2018) El uso de las TIC y la Internet brinda posibilidades que generan crecimiento, productividad, competitividad y capacidad innovadora a las personas y organizaciones que tienen el conocimiento para utilizarlas. (Kispeter, 2018)

El uso de las TIC y la Internet por parte de los diferentes profesionales en las actividades que realizan dentro de las organizaciones y empresas es una necesidad y un requerimiento para su vinculación. Hace una década la utilización de las TIC y la Internet solo afectaba a un conjunto reducido de profesiones, ahora la mayoría de los trabajadores requieren de las TIC y la Internet para llevar a cabo las tareas que requieren sus trabajos. (Brolpito, 2018) La capacidad para emplear las TIC y la Internet en el desarrollo de las diferentes actividades que

realizan los actuales y futuros profesionales es un factor fundamental que les permite interactuar, comunicar, trabajar y aprender en una economía y sociedad cada vez más digital. (Kispeter, 2018) Las oportunidades de empleo y el desempeño económico de las personas dependen cada vez más de la capacidad que tengan para utilizar las TIC y la Internet, es decir, de las competencias digitales que tenga la persona.

Las Instituciones de Educación Superior (IES) son instituciones de carácter académico destinadas a proporcionar conocimientos especializados sobre diferentes campos de conocimiento y a la formación de profesionales en determinadas áreas de trabajo. Las IES dentro de los procesos que llevan a cabo están la formación, investigación y extensión, en los cuales participan profesores, estudiantes, personal administrativo y en algunas ocasiones interviene la comunidad. En el proceso de formación, los profesores realizan diferentes actividades de enseñanza para transferir el conocimiento a sus estudiantes en los cursos que dirigen. Estas actividades generalmente son soportadas con medios digitales que facilitan la enseñanza y el aprendizaje de los temas de cada curso por parte de los estudiantes. Los medios digitales están conformados por diferentes TIC y facilidades que ofrece la Internet que facilitan la enseñanza y aprendizaje de los diferentes temas del curso.

Las IES tienen el desafío de aprovechar las facilidades que brindan las TIC para fortalecer el proceso de formación de sus estudiantes, sin embargo, la utilización de las TIC por parte de los profesores es afectado por factores como: el cambio constante de las TIC, la sobrecarga de información sobre el manejo de las TIC, las necesidades específicas sobre el manejo de herramientas TIC que tienen las empresas para los profesionales que esperan contratar y el desarrollo de habilidades por parte de los profesores para la incorporación de herramientas TIC que tienen que realizar los profesores en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Una alternativa para atender los problemas anteriores es contar con un framework de gestión del conocimiento orientado al desarrollo de competencias digitales de profesores de las IES. Un framework es una estructura conceptual que muestra los elementos que intervienen en el manejo del conocimiento.

A continuación, se describe el proceso que se siguió para el diseño de un framework de gestión del conocimiento orientado al desarrollo de competencias digitales por parte de profesores de la IES. El artículo Inicia con la explicación de los conceptos clave que se

tuvieron en cuenta para el diseño del framework. Luego se describe la metodología y el proceso de diseño del framework. Después se presentan los resultados obtenidos del desarrollo del framework. Por último se explican las conclusiones del trabajo realizado.

GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO

La gestión del conocimiento se puede definir ampliamente como un conjunto de conceptos, ciclos de vida, procesos, actividades, modelos, mapas, frameworks y herramientas tecnológicas orientadas a la administración del conocimiento organizacional y personal. El conocimiento se puede definir como un conjunto de prácticas y procedimientos que establecen las organizaciones y representaciones abstractas que forman las personas a partir de las experiencias obtenidas del desarrollo de sus actividades. Este conocimiento se encuentra en las políticas, procedimientos, servicios y tecnologías que tiene la organización, así como, en las personas que constantemente está generando conocimiento obtenido de las actividades que realizan con los procedimientos, servicios y tecnologías que utilizan.

Framework de gestión del conocimiento

Una de las alternativas de trabajo de la gestión del conocimiento para visualizar y facilitar la administración del conocimiento organizacional es el diseño de frameworks de gestión del conocimiento (FGC). Los FGC son estructuras conceptuales que integran los elementos, las relaciones entre los elementos, los procesos y actividades que facilitan la articulación entre los elementos y la infraestructura tecnológica que los soporta para el manejo del conocimiento organizacional y de las personas que la integran. Los FGC permite visualizar la manera como se integran los diferentes elementos que facilitan el manejo del conocimiento y brinda una guía como aplicarlos y articularlos para la administración del conocimiento que tiene la organización y las personas que la integran.

Sistema de gestión del conocimiento

Otra alternativa de trabajo de la gestión del conocimiento para implementar los procesos y actividades de gestión del conocimiento que realizan las organizaciones y las personas con los sistemas de gestión del conocimiento (SGC). Los SGC son un tipo de sistema de información que en vez de manejar información administran el conocimiento de la

organización y el de las personas que la integran. Los SGC se utilizan para sistematizar los procesos de gestión del conocimiento y sus actividades (por ejemplo, procesos como: adquirir, organizar, difundir, aplicar, utilizar y mantener conocimiento) y de esta manera implementar la gestión del conocimiento dentro de una organización. (Murray & Ofman, 2008), (Agresti, 2000)

Competencias digitales

Las competencias de una persona son el conjunto de habilidades, capacidades y conocimientos que tiene una persona para realizar una determinada actividad o tarea. Existen diferentes maneras de caracterizar los diferentes tipos de competencias. Uno de los tipos de competencia es la competencia digital que se puede definir como el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que tienen las personas para realizar un uso creativo, crítico y seguro de las TIC, en diversos contextos de la vida, desde el personal hasta el profesional (AUPEX, 2017) (Iordache, Mariën, & Baelden, 2017).

Diseño del Framework de gestión del conocimiento

El framework de gestión del conocimiento para el desarrollo de las competencias digitales de los profesores de las IES, es una estructura conceptual que permite visualizar los diferentes elementos que intervienen para la administración del conocimiento sobre TIC que tienen los profesores dentro de una IES. El conocimiento se obtiene del registro del uso que dan los profesores a los diferentes recursos TIC que utilizan para el desarrollo de las actividades que realizan. La administración de este conocimiento implica que se cuente una infraestructura tecnológica que permita almacenarlo y compartirlo entre los profesores de la IES, un modelo de gestión del conocimiento que permita visualizar los diferentes procesos y actividades que realizan los profesores para adquirir, organizar, difundir, transferir, aplicar y mantener el conocimiento, un sistema de gestión del conocimiento que permita sistematizar los procesos y actividades que realizan los profesores con el conocimiento sobre TIC y un observatorio de competencias digitales que permita determinar el nivel de las habilidades que tienen los profesores para la aplicación de las TIC en las actividades que realizan. En la Figura 1., se visualiza la estructura del Framework de gestión del conocimiento

Figura 1

Framework de gestión del conocimiento para competencias digitales



El diseño de la estructura de las capas y la definición de los elementos del Framework de gestión del conocimiento para el desarrollo de competencias digitales de profesores de las IES (FGCCDP) se llevó a cabo en las siguientes etapas: En la primera etapa se determinaron e instalaron los recursos tecnológicos necesarios para soportar el funcionamiento del Framework dentro de los cuales están el servidor del grupo de investigación, la base de datos MySQL y el espacio para las aplicaciones que funcionarían: el sistema de gestión del conocimiento y el observatorio de competencias digitales. En la segunda etapa del diseño consistió en la definición de la estructura del conocimiento que se administrará el Framework. La estructura del conocimiento está conformada por dos elementos clave: metadatos donde se captura el uso de la TIC y la TIC (herramienta tecnológica, video, curso virtual, entre otros). También, en esta etapa, se definió el modelo con los procesos y sus respectivas actividades para visualizar los flujos del conocimiento que realizan los profesores. En la tercera etapa se implementa el sistema de gestión del conocimiento, el cual tiene el propósito de sistematizar los flujos de conocimiento. El sistema de gestión del conocimiento es una aplicación de software que facilita la adquisición, organización, difusión, transferencia, aplicación y mantenimiento del conocimiento. En la cuarta etapa se especifica un observatorio de competencias digitales que permite visualizar el nivel de las habilidades

que tiene un profesor para el uso de las TIC en las actividades que realiza. Este observatorio es una aplicación de software que cuenta con una encuesta y un conjunto de indicadores.

Resultados

El framework de gestión del conocimiento para competencias digitales de profesores de IES actualmente se encuentra en su etapa de implementación, la cual comprende el montaje del sistema de gestión del conocimiento (SGC) y el observatorio de competencias digitales (OCD) en tres Instituciones de Educación Superior de Latinoamérica: Universidad Nacional Federico Villarreal (Lima, Perú), Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (Nueva Guinea, Nicaragua) y Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Bogotá, Colombia). En cada una de las IES se cuenta con un grupo de profesores que están evaluando y validando la utilidad de las aplicaciones. La dirección de portal Web donde se encuentra alojado el observatorio de competencias digitales es la siguiente: <https://observatoriocompetenciasdigitales.grupometis.org/> . La dirección de portal Web donde se encuentra alojado el sistema de gestión del conocimiento para competencias digitales es la siguiente: <https://sgc-competenciasdigitales.grupometis.org/>

Conclusiones

El framework de gestión del conocimiento para el desarrollo de competencias digitales de los profesores de las IES es una herramienta con que cuentan los profesores y las IES para adquirir, organizar, difundir, transferir, aplicar y mantener el conocimiento obtenido de la aplicación de las TIC e manera permanente y que puede ser utilizado por todos para mejorar sus procesos.

El sistema de gestión del conocimiento es una herramienta clave para sistematizar los procesos y actividades relacionadas con el manejo de conocimiento por parte de los profesores de las IES. La sistematización de los procesos permite implementar los

conceptos, establecer relaciones y articular los elementos del framework para el beneficio de las IES.

Agradecimientos

Este trabajo es el resultado del desarrollo del proyecto de investigación “*Diseño de un modelo de gestión del conocimiento para apoyar el desarrollo de competencias digitales*”, el cual fue presentado dentro de las convocatorias realizadas por la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Agradecemos a la Universidad por el apoyo brindado y confiarnos además la formación de los estudiantes que trabajaron dentro del proyecto de investigación, labor que se ve reflejada en la implementación de un observatorio de competencias digitales y en el Sistema de Gestión del Conocimiento.

Referencias

Agresti, W. (2000). Knowledge management. En *Advances in Computers* (págs. 171-283). Elsevier.

AUPEX. (2017). *Competencia Digital*. Obtenido de Plan de Competencias Digitales para la Empleabilidad en Extremadura: <https://www.nccextremadura.org/competenciadigital/>

Brolpito, A. (2018). *Digital Skills and Competence, and Digital and Online Learning*. European Training Foundation.

Iordache, C., Mariën, I., & Baelden, D. (2017). Developing digital skills and competences: A quick-scan analysis of 13 digital literacy models. *Italian Journal of Sociology of Education*, 9(1).

Kispeter, E. (2018). *What digital skills do adults need to succeed in the workplace now and in the next 10 years*. Warwick Institute for Employment Research.

Murray, J., & Ofman, L. (2008). *Current Issues in knowledge Management Success*. San Diego : Information Science Reference.

4.5 Universidad incluyente: revisión documental de los avances institucionales en la universidad pedagógica nacional

Dora Manjarrez Carrizalez, Gabriela Alfonso Novoa, Maximiliano Prada Dussan & Paula Martínez Chacón

Universidad Pedagógica Nacional¹⁸

Resumen

Esta ponencia presenta un estudio de revisión documental que tiene como objetivo visibilizar y analizar las iniciativas que, en la última década (2010-2020), diferentes equipos e instancias de la Universidad Pedagógica Nacional -UPN- han desarrollado en el marco del carácter de Universidad incluyente. Este análisis se realiza como insumo y sustento para la formalización del Centro de Apoyo y Desarrollo Educativo y Profesional (CADEP-ACACIA) en la UPN. Para esta revisión se analizaron 57 fuentes documentales relacionadas con normativas, investigaciones y publicaciones.

Este análisis se realiza a partir de su relación, articulación o aporte a los principios que sustentan la propuesta del CADEP-UPN (inclusión, permanencia, interculturalidad, transdisciplinariedad, convivencia, creatividad, transparencia, participación, trabajo colaborativo-cooperativo, innovación), así como con los módulos que hacen parte de la propuesta CADEP-ACACIA (Apoya, Innova, Cultiva, Empodera, Convoca).

En los hallazgos se identificaron tres enfoques hacia los cuales se dirigen las fuentes documentales: 1) Inclusión educativa en educación superior; 2) Impacto de la Universidad frente al análisis de la educación inclusiva en el ámbito educativo; y 3) Educación inclusiva en contexto de educación superior y escolar. De igual forma se identificó que, desde la Universidad, la investigación y producción tiene una alta frecuencia en el abordaje de los

¹⁸ dmanjarres@pedagogica.edu.co galfonso@pedagogica.edu.co aprada@pedagogica.edu.co
pamartinez@pedagogica.edu.co

principios de inclusión, interculturalidad, permanencia, participación y convivencia; y, en correspondencia la mayor articulación se logra con los módulos de Cultiva y Apoya.

Palabras clave. Educación superior; diversidad cultural; educación inclusiva; revisión documental.

Abstract

This presentation presents a document review study that aims to make visible and analyse the initiatives that, in the last decade (2010-2020), different teams and instances of the National Pedagogical University -UPN- have developed within the framework of the University character. inclusive. This analysis is carried out as input and support for the formalization of the Center for Support and Educational and Professional Development (CADEP-ACACIA) at the UPN. For this review, 57 documentary sources related to regulations, research and publications were analysed.

This analysis is carried out based on their relationship, articulation or contribution to the principles that support the CADEP-UPN proposal (inclusion, permanence, interculturality, transdisciplinarity, coexistence, creativity, transparency, participation, collaborative-cooperative work, innovation), thus as with the modules that are part of the CADEP-ACACIA proposal (Supports, Innovates, Cultivates, Empowers, Summons).

The findings identified three approaches towards which the documentary sources are directed: 1) Educational inclusion in higher education; 2) Impact of the University in the analysis of inclusive education in the educational field; and 3) Inclusive education in the context of higher education and school. Similarly, it was identified that, from the University, research and production have a high frequency in addressing the principles of inclusion, interculturality, permanence, participation and coexistence; and, correspondingly, the greatest articulation is achieved with the Cultiva and Supports modules.

Key Words. Higher education; cultural diversity; inclusive education; documentary review.

Introducción

Esta ponencia presenta un estudio que aborda el análisis de investigaciones, experiencias pedagógicas, normativas y publicaciones, realizadas en la última década al interior de la Universidad Pedagógica Nacional -UPN-. Estas, tienen en común, el desarrollo de aspectos que aportan al carácter de Universidad incluyente desde diferentes instancias y áreas disciplinares; además de incidir directamente en la formación de maestros, la generación de políticas, culturas y prácticas institucionales que acojan a toda la comunidad educativa, en el marco de la educación inclusiva.

La visión de Universidad con enfoque incluyente, desde la UPN, se orienta a comprender y acoger la diferencia, la diversidad e interculturalidad de manera que, en su compromiso con la formación educativa en Colombia, todas sus actividades -docencia, investigación y proyección social- se realizan con base en principios como respeto, solidaridad, justicia, transparencia y equidad, a través de políticas, culturas y prácticas inclusivas (UPN 2018; UPN 2019).

Bajo este marco, la Universidad Pedagógica Nacional ha generado normativas, procesos académicos e investigativos de carácter institucional, con el objetivo de brindar una educación superior de calidad a todo el estudiantado y generar procesos de investigación formativa, sobre diversidad e interculturalidad en educación, durante la formación docente. De ahí que, con el trabajo desarrollado en este campo, la UPN haya aportado en procesos de inclusión en contextos educativos y comunitarios en el ámbito distrital, nacional e internacional; además de haber sido merecedora de galardones como el otorgado por el Ministerio de Educación Nacional en 2018, que la reconoce como Institución de Educación Superior que fomenta la educación inclusiva (Martínez, 2021).

Con base en lo anterior, una de las acciones que ha desarrollado en los últimos cinco años la UPN, para la consolidación de rutas comunes de investigación que aporten a una educación superior incluyente, es la participación como miembro cooperante en el Proyecto Internacional ACACIA (en el marco de la convocatoria Erasmus Plus, Capacity Building, cofinanciado por la Unión Europea) de 2015 a 2019, en el cual se diseñó y creó Centros de Apoyo y Desarrollo Educativo y Profesional -CADEP- en

diferentes universidades de América Latina, las cuales son referente nacional e internacionalmente, a través de la Red de Instituciones de Educación Superior con Centros ACACIA –RIESC ACACIA-, en el mejoramiento de la calidad de educación que ofrecen las instituciones de educación superior a la diversidad de estudiantes.

Según Gutiérrez et al. (2018), los CADEP:

Son organismos de las Instituciones de Educación Superior que contribuyen al desarrollo de las capacidades de las comunidades universitarias para el fomento profesional de todos los miembros de la comunidad educativa, la disminución de la deserción estudiantil, el respeto por el otro y sus diferencias, la adopción de prácticas inclusivas en articulaciones gubernamentales y tejido social en general; evolucionando los sistemas de gestión, comunicación y redes de interacción. (p. 3).

Todos los CADEP están organizados a través de un sistema de Módulos de trabajo (Empodera, Innova, Cultiva, Apoya y Convoca) que pretenden el desarrollo de capacidades y actitudes para: la creación y apropiación de contenidos y adaptaciones accesibles y personalizables; el uso, creación y evaluación de soluciones tecnológicas innovadoras de aplicaciones y dispositivos orientados a cubrir necesidades educativas específicas de las poblaciones en riesgo de exclusión universitaria; la competencia didáctica de profesores y estudiantes en el diseño, la gestión y la apropiación de ambientes de aprendizaje y de propuestas didácticas accesibles que incorporan la afectividad; la competencia institucional con un sistema de detección, seguimiento y apoyo de necesidades emocionales y diferencias socioculturales en estudiantes, con un enfoque diferencial para la mejora del rendimiento académico, y la reducción de la deserción estudiantil y cooperación solidaria intra e interinstitucional, a partir de la articulación interna de todos los módulos.

Con la membresía de la UPN como cooperante en la Red de Instituciones de Educación Superior con Centros Acacia –RIESC ACACIA–, constituida en el año 2019 como resultado del trabajo I+D desarrollado en ACACIA, se ha desarrollado un trabajo en articulación con el CADEP de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas para la constitución y formalización de un Centro de Desarrollo Educativo y Profesional en la UPN bajo los siguientes principios: convivencia y solidaridad, que caracterizan la identidad

institucional; interculturalidad e inclusión, características base de una Universidad que acoge la diversidad en pro de un bienestar integral de toda la comunidad universitaria; creatividad e innovación, para la producción de conocimiento y pensamiento educativo, pedagógico y didáctico; transparencia y participación, para promover escenarios de pensamiento crítico y desarrollo integral; interdisciplinariedad, trabajo cooperativo y colaborativo, para aportar a la solución holística de las diferentes problemáticas y al fortalecimiento de procesos de formación en la cultura del buen-vivir y el vivir-bien; y, permanencia, como una ruta de sistema integrado para generar articulaciones corresponsables, dado el compromiso de todos los actores en el proceso formativo y profesional.

A partir del trabajo que se viene desarrollando en la UPN, se ha considerado fundamental la revisión de investigaciones, experiencias pedagógicas y normativas, con el fin de identificar las iniciativas y los objetivos comunes que han abordado los grupos de investigación e instancias de la Universidad, que aportan al enfoque de universidad incluyente, desde los propósitos misionales del Plan de Desarrollo Institucional UPN 2020-2024 (UPN, 2020); y aportan en la consolidación de los principios planteados por el CADEP-UPN y los módulos propuestos desde el Proyecto Internacional ACACIA (ACACIA ,2015).

Metodología

Para la búsqueda y compilación documental se definieron como criterios de selección, el abordaje de temáticas relacionadas con procesos pedagógicos educativos y didácticos en el marco de la inclusión, interculturalidad y diversidad, durante el periodo comprendido 2010-2020; así mismo se delimitó la recopilación de: proyectos de investigación financiados por el Centro de Investigaciones -CIUP-, tesis realizadas en el Doctorado Interinstitucional de Educación, normativas y libros publicados por la UPN. Esta búsqueda se realizó en: base de datos de investigaciones CIUP, buscador de normatividad UPN, repositorio de trabajos de grado y catálogo de libros de la Universidad. Producto de la búsqueda documental, se encontraron aproximadamente 87 documentos; sin embargo, a partir de la revisión se excluyeron aquellos documentos que no estuviesen relacionados con aspectos

fundamentales que aportaran a universidad incluyente, de esta forma se seleccionaron para el análisis un total de 57 documentos.

Se determinaron como categorías de análisis de esta revisión en primer lugar, descriptores que permiten la caracterización de los documentos (año de publicación, tipo de documento, ubicación, dependencia/grupo/autor). En segundo lugar, se plantearon para el análisis temático, dos grupos de categorías; un grupo correspondiente a ocho principios determinados para sustentar el CADEP en la UPN, y otro grupo de categorías, correspondientes a los módulos o ejes centrales de los centros CADEP-ACACIA.

Resultados

A partir de la compilación documental y el análisis, a continuación, se presentan los resultados en términos de caracterización de los documentos y articulación con principios y módulos del CADEP-UPN.

Caracterización general de los documentos

Año de publicación

En relación con el año de publicación, se presenta en la figura 1, el número de documentos seleccionados, por año, durante el periodo comprendido 2011-2021.

Figura 1. Documentos publicados por año UPN

Año	Frecuencia	Porcentaje
Válido 2011	1	1,8
2012	2	3,5
2013	3	5,3
2014	2	3,5
2015	4	7,0

2016	7	12,3
2017	2	3,5
2018	12	21,1
2019	8	14,0
2020	8	14,0
2021	8	14,0
Total	57	100,0

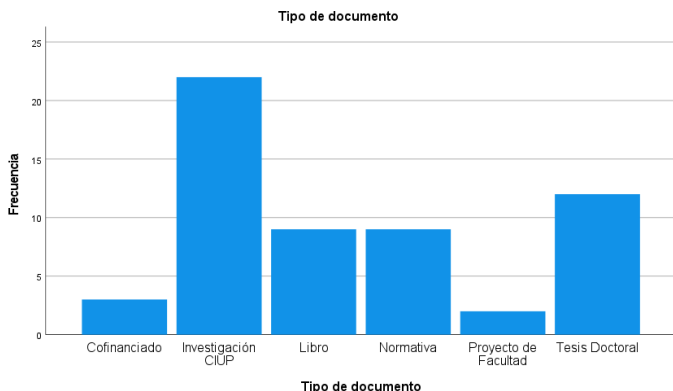
Nota. Elaboración propia.

De acuerdo con los datos se identifican dos tendencias, por una parte, entre el 2011 y 2017, la tendencia de investigaciones, publicaciones y normativas institucionales frente al enfoque de Universidad Incluyente varía de 1 a 7 documentos; sin embargo, a partir del año 2018 se incrementa la cantidad de publicaciones, de 8 a 12 documentos, lo cual muestra el aumento en el compromiso de la Universidad por, investigar, cualificar y crear condiciones desde la normativa de los procesos necesarios para fortalecer su carácter incluyente.

Tipología

En cuanto a la clasificación por tipo de documento, se realizó la consulta de proyectos cofinanciados por la UPN, investigaciones realizadas por el profesorado de la Universidad financiadas por el Centro de Investigaciones de la Universidad, Libros publicados por la editorial, proyectos de facultad, tesis realizadas en el Doctorado Interinstitucional de Educación y normativas. En la figura 2, se presenta el porcentaje de documentos encontrados según su tipología.

Figura 2. Tipo de documentos encontrados UPN



Nota. Elaboración propia.

Para el análisis se cuenta con 22 Investigaciones CIUP, equivalente al 38.6% del total de documentos; 12 tesis doctorales correspondiente al 21.1%, 3 proyectos cofinanciados (5.3%) y 2 proyectos de facultad con carácter investigativo (3.5%). El resto del porcentaje se constituye por libros y normativas. Esto muestra que la investigación en la UPN tiene un papel importante para favorecer procesos educativos incluyentes, en compañía de la generación de políticas y la publicación y circulación de conocimiento.

Articulación con principios y módulos del CADEP-UPN.

Enfoque inclusión en educación

En la revisión realizada se destacaron tres enfoques de inclusión aplicados en el contexto educativo, por una parte, aquellos estudios orientados a la inclusión en educación superior, por otra parte, trabajos realizados sobre el impacto de la Universidad en el análisis de la educación inclusiva en el ámbito educativo y, por último, educación inclusiva en contexto de educación superior y escolar.

En la Tabla 3, se destaca la frecuencia de los enfoques mencionados:

Tabla 1. Enfoques estudios inclusión

Enfoque	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado

Válido	Estudios enfocados a la Inclusión Educativa en Educación Superior	40	70,2	70,2	70,2
	Estudios enfocados al impacto de la Universidad en el análisis de la educación inclusiva en el ámbito educativo	6	10,5	10,5	80,7
	Documentos cuyo análisis aplica a Educación inclusiva en contexto de educación superior y escolar	11	19,3	19,3	100,0
	Total	57	100,0	100,0	

Nota. Elaboración propia.

Los estudios relacionados con inclusión educativa en Educación Superior corresponden al 70.2%, frente a los documentos encontrados sobre el impacto de la universidad en el análisis de la educación inclusiva en el ámbito educativo equivale a un 10.5% y, respecto con aquellos trabajos realizados del análisis de la educación inclusiva en contextos de educación superior y escolar con un 11%.

Módulos CADEP

En cuanto a las relaciones conceptuales con los módulos propuestos por ACACIA -Apoya, Convoca, Cultiva, Empodera e Innova- encontradas en la revisión documental se encuentran las siguientes articulaciones:

Tabla 2. Vínculos módulos CADEP-ACACIA

Totalidad de veces que se relacionan los módulos en los documentos

Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
------------	------------	-------------------	----------------------

Válido	Apoya	20	22,2	22,2	22,2
	Convoca	9	10,0	10,0	32,2
	Cultiva	46	51,1	51,1	83,3
	Empodera	10	11,1	11,1	94,4
	Innova	5	5,6	5,6	100,0
	Total	90	100,0	100,0	

Nota. Elaboración propia

Se identifica una articulación directa y de mayor frecuencia con los fundamentos y acciones del módulo Cultiva y Apoya; el primero relacionado con el diseño, implementación y evaluación de ambientes de aprendizaje accesibles y soluciones didácticas para la inclusión y la interculturalidad, y el segundo orientado al fomento del respeto, el reconocimiento y el aprecio de la interculturalidad y la diversidad. Ambos con el fin de favorecer las prácticas y culturas de una universidad incluyente.

Relación principios CADEP-UPN

En la siguiente tabla se presenta la totalidad de veces que se relaciona cada uno de los principios CADEP- UPN en los documentos

Tabla 3. Principios CADEP UPN

Consolidado Número de veces de relación de cada principio CADEP- UPN con los documentos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Convivencia	12	9,4	9,4	9,4
	Creatividad	4	3,1	3,1	12,6
	Identidad Institucional	2	1,6	1,6	14,2

Inclusión	23	18,1	18,1	32,3
Innovación	7	5,5	5,5	37,8
Interculturalidad	13	10,2	10,2	48,0
Interdisciplinariedad	22	17,3	17,3	65,4
Participación	19	15,0	15,0	80,3
Permanencia	18	14,2	14,2	94,5
Solidaridad	2	1,6	1,6	96,1
Trabajo (Cooperativo y Colaborativo)	3	2,4	2,4	98,4
Transparencia	2	1,6	1,6	100,0
Total	127	100,0	100,0	

Desde allí, los principios del CADEP UPN al que apuntan los documentos e investigaciones destacan: inclusión, interdisciplinariedad, participación, permanencia con una mayor frecuencia, lo cual permite situar los dos primeros como principios de una universidad incluyente que potencia acciones para la participación y permanencia de los miembros en los diferentes ámbitos de la vida universitaria.

Conclusiones

De manera general, podemos concluir que, como institución con carácter incluyente, el compromiso de la Universidad se orienta en cuanto al saber que produce, a la investigación que sustenta dicho saber y a su responsabilidad social. De esta forma, fue posible identificar que, al interior de la UPN, se han desarrollado múltiples formas de participación desde la docencia y la investigación para la generación de propuestas e iniciativas que pretenden aportar, desde los diferentes campos interdisciplinarios, al fomento y fortalecimiento de buenas prácticas inclusivas e interculturales para la comunidad universitaria, a partir

del respeto a la diversidad, el reconocimiento de la diferencia y la garantía del derecho a la educación para todos. Así mismo que, estas iniciativas, se articulan directamente con los módulos propuestos desde el Proyecto ACACIA y se vinculan con los diferentes principios proyectados para el Centro de Apoyo y Desarrollo Educativo y Profesional en la UPN.

En ese sentido, la revisión realizada contribuye a la comprensión y reconocimiento de los avances que se han desarrollado en la Universidad, la construcción de diálogos, encuentros, articulación y sinergias entre los diferentes actores de la Universidad, y la generación de rutas investigativas a partir de las necesidades del contexto educativo y las demandas de la comunidad para la permanencia y calidad educativa del estudiantado.

Referencias

- ACACIA (2015). ACACIA: Centros de Cooperación para el Fomento, Fortalecimiento y Transferencia de Buenas Prácticas que Apoyan, Cultivan, Adaptan, Comunican, Innovan y Acogen a la comunidad universitaria.
- Gutiérrez y Restrepo, E.; Guevara, C.; León, O; González, S. (2018). Los CADEP ACACIA como escenarios de desarrollo de soluciones alternativas e innovadoras para ciudades accesibles e inclusivas. Memorias VI Congreso Internacional Ciudades Creativas | 24 y 25 de enero de 2018. Orlando, Florida | Asociación De Comunicación y Nuevas Tecnologías. Recuperado de: https://www.ciudades-creativas.com/proceedings/6ccc/proceedings-6ccc_023.pdf.
- Martínez Pérez, L.(2021). UPN Pionera y líder de la educación inclusiva en el país. Columna de opinión EL ESPECTADOR. Recuperado de: <https://www.elespectador.com/opinion/columnistas/leonardo-fabio-martinez-perez/upn-pionera-y-lider-de-la-educacion-inclusiva-en-el-pais/>
- Universidad Pedagógica Nacional [UPN]. (2018). Por el cual se establece el Estatuto Académico de la Universidad Pedagógica Nacional[Acuerdo 010 del 13 de abril de 2018].
- Universidad Pedagógica Nacional [UPN]. (2019). Informe de Autoevaluación con fines de renovación de la acreditación institucional.

Universidad Pedagógica Nacional [UPN]. (2020). Plan de Desarrollo Institucional. Educadora de educadores para la excelencia la paz y la sustentabilidad ambiental.

Anexo 1. Bibliografía base para la revisión

Anexo 1. Documentos seleccionados para la revisión.

Nro.	Tipo de Documento	Año	Título
1	Libro	2011	Manos y pensamiento: Inclusión de estudiantes sordos a la vida universitaria. Socialización y réplica de la experiencia.
2	Tesis Doctoral	2012	Distribución social de capital escolar en Colombia.
3	Tesis Doctoral	2012	Interculturalidad y educación en la ciudad de Bogotá: prácticas y contextos.
4	Tesis Doctoral	2013	Memorias de la acción colectiva del magisterio en Colombia.
5	Tesis Doctoral	2013	Subjetividades docentes en la universidad pública colombiana-comunidades de práctica a propósito de sus narraciones.
6	Tesis Doctoral	2013	La educación inclusiva en los programas de formación inicial de docentes.
7	Tesis Doctoral	2014	Identificación con la nación propia en jóvenes universitarios, maestros en formación. Imaginarios sociales de nación y escuela.
8	Libro	2014	Unidades didácticas sobre cuestiones socio científicas: construcciones entre la escuela y la universidad.
9	Investigación CIUP	2015	Lineamientos pedagógicos para una educación con justicia social.

10	Investigación CIUP	2015	Libros de texto y diferencia cultural en Colombia.
11	Investigación CIUP	2015	Educación y políticas de la memoria en América Latina: Por una pedagogía de la memoria más allá del paradigma del sujeto víctima.
12	Tesis Doctoral	2015	Análisis sistémico intersectorial del contenido del discurso ambiental de la educación superior en Colombia y su relación con el comportamiento proambiental de estudiantes universitarios.
13	Investigación CIUP	2016	Perfeccionamiento de AMADIS, un andamiaje autorregulador computarizado para el trabajo en cursos semipresenciales. Construcción y presentación del perfil cognitivo del estudiante.
14	Investigación CIUP	2016	Estudios sobre cambio institucional en Universidades Públicas colombianas.
15	Investigación CIUP	2016	Estilos de enseñanza de docentes vinculados al programa de deporte y su relación con el logro académico de los estudiantes.
16	Normativa	2016	Resolución 0308 del 11 de marzo de 2016. Por la cual se organiza y crea el grupo de Orientación y Apoyo Estudiantil de la Universidad Pedagógica Nacional. Por el cual se establece el Estatuto Académico de la Universidad Pedagógica Nacional.
17	Tesis Doctoral	2016	El lugar de los derechos humanos en el proceso de constitución de los profesores en formación como sujetos de derechos: Un estudio de caso desde los programas de licenciaturas en Ciencias Sociales de las Universidades Pedagógica Nacional y Distrital de Bogotá.

18	Libro	2016	Bitácora para la Cátedra de la Paz.
19	Normativa	2017	Acuerdo 017 del 10 de mayo de 2017. Por el cual se establece el proceso de admisión inclusiva para aspirantes pertenecientes a poblaciones de grupo étnicos, víctimas del conflicto armado en Colombia, desmovilizada en proceso de reintegración y habitantes de frontera.
20	Libro	2017	Familia y Escuela: oportunidad de formación, posibilidad de interacción.
21	Investigación CIUP	2018	Patrones de aprendizaje en docentes en formación de la Universidad Pedagógica Nacional.
22	Investigación CIUP	2018	Trayectorias Pedagógicas de la Educación para Jóvenes y Adultos desde la voz de los Colectivos Sociales.
23	Investigación CIUP	2018	Estudio comparativo de las propuestas de formación de Educadores Especiales en cinco universidades de Colombia: Universidad Pedagógica Nacional, U. de los Libertadores, U. Iberoamericana. U. del Atlántico, U. de Antioquia.
24	Normativa	2018	Acuerdo 008 del 4 de abril de 2018. Por el cual se establece el proceso de admisión y educación inclusiva para aspirantes sordos, con discapacidad visual y con discapacidad física-motora.
25	Normativa	2018	Resolución 0601 del 7 de mayo de 2018. Por la cual se crea el comité de inclusión de la Universidad Pedagógica Nacional.
26	Tesis Doctoral	2018	Experiencia, saber y enseñanza. Seis profesores universitarios con discapacidad.
27	Tesis Doctoral	2018	Autorregulación de la escritura académica: una propuesta educativa para su desarrollo.

28	Tesis Doctoral	2018	Lectura en la formación universitaria. Análisis de prácticas de enseñanza y aprendizaje de lectores de campos disciplinares específicos.
29	Normativa	2018	Acuerdo 010 de 13 de abril de 2018. Por el cual se establece el Estatuto Académico de la Universidad Pedagógica Nacional.
30	Libro	2018	Entre las exigencias de calidad y las condiciones de desigualdad: Formación inicial de profesores en Colombia.
31	Libro	2018	Didácticas para la vida: reflexiones desde una educación geográfica multidimensional e inclusiva.
32	Investigación CIUP	2019	"Desarrollo de bases metodológicas e instrumentales para la identificación de patrones de aprendizaje en el contexto universitario colombiano.
33	Investigación CIUP	2019	"Prácticas pedagógicas interculturales: un estudio etnográfico en escuelas multiculturales.
34	Investigación CIUP	2019	"Desarrollo de productos tecnológicos para la enseñanza de las ciencias básicas basados en nuevas tecnologías.
35	Investigación CIUP	2019	Estudio de una política de educación superior en Colombia.
36	Investigación CIUP	2019	"La pedagogía en la Universidad Pedagógica Nacional (1970–2000): entre programas de formación de maestros e investigación pedagógica.
37	Cofinanciado	2019	"Fortalecimiento de capacidades, habilidades y competencias investigativas de los maestros de las instituciones educativas oficiales del municipio de Girardot Cundinamarca
38	Proyecto de Facultad	2019	Tejiendo el reconocimiento de las diversidades en la FCT.

39	Proyecto de Facultad	2019	Universidad y Escuela: creando comunidades aprendizaje alrededor de las experiencias de Práctica Pedagógica de Futuros Profesores de Matemáticas.
40	Investigación CIUP	2020	"El lenguaje literario como estrategia pedagógica y comunicativa para la potenciación del discurso narrativo en niños sordos monolingües y bilingües.
41	Investigación CIUP	2020	El saber de la experiencia de la discapacidad: conversaciones con Gente de Colores.
42	Normativa	2020	Resolución 0095 del 20 de enero de 2020. Por medio de la cual adopta el protocolo de prevención, atención y sanción de violencias basadas en género en la Universidad Pedagógica Nacional; y se crea el Comité para el cumplimiento y el seguimiento del Protocolo.
43	Normativa	2020	"Política integral de bienestar universitario de la Universidad Pedagógica Nacional.
44	Tesis Doctoral	2020	Experiencias Educativas de Mujeres Negras Afrodescendientes: Un estudio interseccional.
45	Libro	2020	Universidad y educación para la paz: experiencias internacionales y nacionales para una propuesta en Colombia.
46	Libro	2020	Deserción estudiantil: un estudio de cohorte en el programa de Licenciatura en Química.
47	Investigación CIUP	2021	Pedagogías Interculturales y Universidad.
48	Investigación CIUP	2021	"Análisis de la producción investigativa de las tesis de la Maestría en Estudios Sociales de la UPN (2008 – 2019).

49	Investigación CIUP	2021	"Prácticas Pedagógicas del Programa de Educación Física en el marco de la normatividad de la UPN y el MEN.
50	Investigación CIUP	2021	"Diseño e implementación de una plataforma tecnológica basada en realidad extendida multiusuario para el apoyo de la enseñanza de temas científicos.
51	Investigación CIUP	2021	"Prácticas de enseñanza de la biotecnología de profesores de ciencias naturales de Colombia y Chile: implicaciones didácticas.
52	Investigación CIUP	2021	"Sistema integrado de atención al bienestar del estudiantado, propuesto por el CADEP ACACIA, para la reducción de la deserción universitaria: Estado de la cuestión en la UPN.
53	Normativa	2021	Acuerdo 012 de 03 marzo 2021. Acuerdo 012/2021. Por la cual se modifican los artículos 7 y 8 del Acuerdo 008 de 2018 del Consejo Académico.
54	Normativa	2021	Resolución 0082 de 08 de marzo de 2021. Por la cual deroga la resolución N° 308 de 2016 para reubicar al GOAE en la Subdirección de Bienestar Vicerrectoría Administrativa.
55	Cofinanciado	2016	"ACACIA: Centros de Cooperación para el Fomento, Fortalecimiento y transparencia de Buenas Prácticas que Apoyan, Cultivan, Adaptan, Comunican, Innovan y Acogen a la comunidad universitaria."
56	Cofinanciado	2018	La investigación e innovación en la formación de los docentes de Educación Inicial desde las distintas concepciones de infancia: estudio comparado en universidades pedagógicas de América Latina y el Caribe.
57	Libro	2020	Ambientes de aprendizaje accesibles que fomentan la afectividad en contextos universitarios.

4.6 El Modelo para Producción de Contenidos Digitales Educativos en Educación Infantil

Zapata Lesmes Clemencia, Pereira Lentino Yolanda Rodríguez Cabarcas Yina & Murillo Cabarcas Uberlando

Corporación Universitaria Rafael Núñez

Línea 4C: Fomento de la interculturalidad y la diversidad. (Indicar la línea)

Tipo de comunicación: Ponencia¹⁹

Resumen

Este documento presenta aportes significativos logrados en la Licenciatura en Educación Infantil de la Corporación Universitaria Rafael Núñez de Cartagena de Indias a partir del proyecto “Modelo para Producción de Contenidos Inclusivos” financiado por MinCiencias; es una respuesta al decreto 1421 de 2017 y al objetivo número 4 de desarrollo sostenible que propone mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje para “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”. La investigación se realizó en tres niveles de investigación: documental, descriptiva, de diseño y aplicada, y 7 fases complementarias, en su evolución se han derivado productos como el Campus Virtual APROPIA-DOS, la disciplina Contenidos Digitales Educativos, OVA, videojuegos educativos, herramientas digitales, etc., difundidos a través de canal de YouTube, un blog de Prácticas Pedagógicas Investigativas para posibilitar procesos de aprendizaje en diferentes áreas del conocimiento.

¹⁹ clemencia.zapata@curnvirtual.edu.co Yolanda.pereira@curnvital.edu.co
yina.rodríguez@curnvirtual.edu.co uberlando.murillo@curnvirtual.edu.co

Palabras clave. Educación Infantil; modelo educativo; contenidos virtuales; campus virtual; inclusión educativa; herramientas digitales; proceso de enseñanza y aprendizaje.

Abstract

This document presents significant contributions achieved in the Bachelor's Degree in Early Childhood Education of the Corporación Universitaria Rafael Núñez de Cartagena de Indias from the project "Model for Inclusive Content Production" funded by MinCiencias; it is a response to Decree 1421 of 2017 and Sustainable Development Goal number 4 which proposes to improve teaching and learning processes to "Ensure inclusive, equitable and quality education and promote lifelong learning opportunities for all". The research was conducted in three levels of research: documentary, descriptive, design and applied, and 7 complementary phases, in its evolution have been derived products such as the Virtual Campus APROPIA-DOS, the discipline Educational Digital Contents, OVA, educational video games, digital tools, etc., disseminated through Youtube channel, a blog of Investigative Pedagogical Practices to enable learning processes in different areas of knowledge.

Key words. Early childhood education; educational model; virtual content; virtual campus; educational inclusion; digital tools; teaching and learning process.

Introducción

El proyecto “Modelo para la producción de contenido digital educativo para la inclusión de sordos” (Zapata Lesmes, Suarez García, Acosta Solano, & Bonfante Rodríguez, 2018), realizado por los grupos de investigación Huellas Pedagógicas y Sistemas Neurodifusos de la Corporación Universitaria Rafael Núñez, se integró al desarrollo del programa Nacional Arquitectura Pedagógica y Tecnológica para la Formación de Profesores en y para la Diversidad financiado por el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación de Colombia, con el fin de aportar en la misiva del Ministerio de Educación Nacional de Colombia, que pretende fortalecer la capacidad del servicio educativo formal “Educar en la diversidad” en el marco de la transformación hacia una educación inclusiva de calidad.

El desarrollo del proyecto incluyó conceptualizaciones y agenciamiento de cambios paradigmáticos en el camino hacia la inclusión educativa, a la diversidad en la escuela, a la formación de profesores; revisión de modelos, teorías, agentes y metodologías inclusivas en los contextos educativos de Cartagena de Indias, en parte, reflejo del panorama nacional; abordó la producción de material didáctico y pedagógico con soporte en las tecnologías que hoy, aportan a la formación docente y a la comunidad educativa en general en la perspectiva de una educación inclusiva, que acoge la diversidad de manera afectiva, asertiva, efectiva y de calidad.

Es importante, reconocer que el uso de la internet como herramienta en los procesos de enseñanza, no llena las expectativas en ese campo, porque se considera que se puede optimizar su potencial de uso y soporte en materia de aprendizajes. Por otra parte, se suscitan reclamos y exigencias emitidas por la sociedad en busca de nuevos y mejores modelos que se adapten a la pedagogía y de acuerdo a la evolución actual. Por consiguiente, para los docentes, el internet genera nuevos retos y desafíos para ellos, frente a los estudiantes que poseen mucha habilidad para la utilización de estos instrumentos de alta tecnología que tienen fines comunicativos y se pretende darles un correcto uso educativo. (Necuzzi, 2013)

La intencionalidad del proyecto se centró en: ¿cómo aportar a las necesidades de la formación inicial de profesores en Colombia? Sabiendo que en la sociedad de conocimiento y en la era de la globalización los desarrollos tecnológicos se están constituyendo en soporte estructural para la innovación en el campo educativo, ¿qué hacer para cerrar las brechas de inequidad existentes?, teniendo en cuenta que una de las ciudades con mayor índice de desigualdad es Cartagena de Indias. ¿Cuáles aportes puede la academia hacer en contribución con la paz, la equidad y la educación? Porque es menester de las Instituciones de Educación Superior realizar contribuciones que impacten en el contexto y dar cumplimiento a los indicadores de responsabilidad social universitaria; ¿cómo potenciar aprendizajes de estudiantes con necesidades educativas especiales o con discapacidades en escenarios educativos? Y por último, con pertinencia para este documento ¿Cómo aportar al proceso de enseñanza y a los aprendizajes en primera infancia con soporte en TIC?

La formación integral implica en un primer momento el conocimiento del estudiante desde lo biopsicosocial y en una segunda instancia del contexto socio cultural. En relación a lo primero el docente fundamentado desde los aportes que las neurociencias se pregunta: ¿Cómo aprende el estudiante?, ¿Su estilo de aprendizaje predominante es visual, auditivo o kinestésico?, ¿Qué importancia tiene los Dispositivos Básicos del Aprendizaje – DBA - ? Con el fin de agotar esos interrogantes, se realizaron unos acercamientos paradigmáticos, unas aproximaciones a la problemática en torno a la formación de profesores con especial interés en la formación de educadores infantiles, teniendo en cuenta que la contemporaneidad avoca a incorporar las TIC en la enseñanza, esto favorece los aprendizajes, la atención a la diversidad, y, por ende, coadyuva en la inclusión educativa.

A continuación, se registran los acercamientos conceptuales de interés básico en este documento:

- Las herramientas digitales para el desarrollo de aprendizajes son aquellos programas de software que propician el aprendizaje activo y colaborativo, simplifican las tareas de aprendizaje y junto con los repositorios constituyen un acervo que evita a los docentes preparar material que ya existe en la red, constituyen así, una herramienta de gestión del tiempo (Presman, 2010).
- De acuerdo con la definición establecida en el decreto 1412 de 2017 de MinTic los contenidos digitales son productos de información provistos en formato digital; las herramientas digitales para el desarrollo de aprendizajes son aquellos programas de software que propician el aprendizaje activo y colaborativo, simplifican las tareas de aprendizaje y junto con los repositorios constituyen un acervo que evita a los docentes preparar material que ya existe en la red, constituyen así, una herramienta de gestión del tiempo, una secuencia de unos y ceros para ser leídos por un computador y dar instrucciones al mismo, tales como software de computadores, videos, películas, música, juegos, libros electrónicos y aplicaciones
- En lo referido a recursos digitales, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN) impulsó en 2012 el diseño e implementación de la Estrategia Nacional de Recursos Educativos Digitales Abiertos (REDA), que alineado con la concepción de la UNESCO los define como: “todo tipo de material que tiene una

intencionalidad y finalidad enmarcada en una acción Educativa, cuya información es Digital, y se dispone en una infraestructura de red pública, como internet, bajo un licenciamiento de Acceso Abierto que permite y promueve su uso, adaptación, modificación y/o personalización (MEN, 2012)

- La primera infancia se define como un periodo que va del nacimiento a los ocho años de edad, y constituye un momento único del crecimiento en que el cerebro se desarrolla notablemente. Durante esta etapa, los niños reciben una mayor influencia de sus entornos y contextos< etapa en la que se coadyuva con el desarrollo holístico de las necesidades sociales, emocionales, cognitivas y físicas del niño, con miras a crear los cimientos amplios y sólidos de su bienestar y de su aprendizaje a lo largo de toda la vida (Unesco, 2021)
- El proceso de enseñanza y aprendizaje se concreta en una situación creada para que el estudiante aprenda a aprender. Se constituye en un proceso dialéctico donde se crean situaciones para que el sujeto se apropie de las herramientas que le permitan operar con la realidad y enfrentar al mundo con una actitud científica, personalizada y creada
- y, Las estrategias pedagógicas, según Bravo(2008:34) constituyen los escenarios curriculares de organización de las actividades formativas y de la interacción del proceso enseñanza y aprendizaje donde se alcanzan conocimientos, valores, prácticas, procedimientos y problemas propios del campo de formación.
- Metodología

Esta investigación agotó tres niveles: Investigación documental y diagnóstica, investigación descriptiva, e, Investigación de diseño y aplicada; ello, implicó el despliegue en fases metodológicas:

- Fase I. Encuadre epistemológico, teórico y metodológico
- Fase II. Caracterización de aprendizajes
- Fase III. Diseño del Modelo con estrategias pedagógicas y didácticas apoyadas en tecnologías
- Fase IV. Desarrollo e implementación del modelo
- Fase V. Valoración de impacto

- Fase VI. Divulgación y difusión del conocimiento

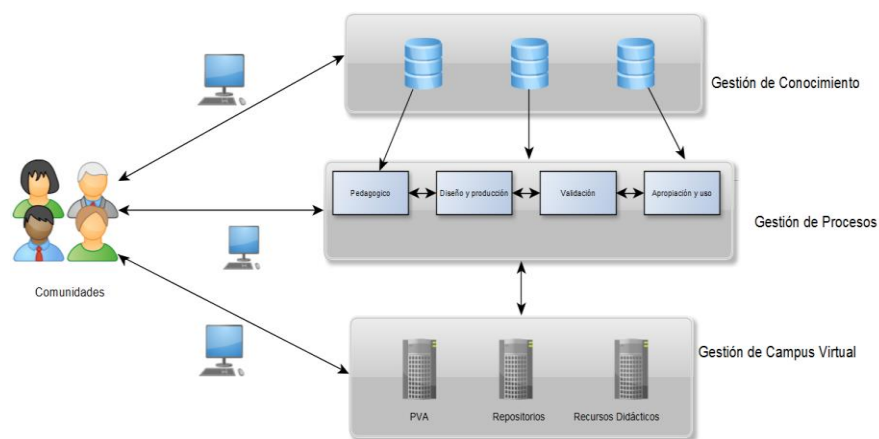
En la propuesta de esta investigación o proyecto se muestra una mirada teórica, es por eso que la indagación permite el fortalecimiento conceptual en el marco descriptivo del problema. El implementar la investigación de diseño, permite realizar un recorrido histórico para poder observar, describir y explicar los aportes, impactos y cambios se han dado sobre el tema a tratar.

Ahora bien, la investigación en diseño se preocupa por la indagación de la teoría, sus fundamentos y la necesidad de encontrar un método que la unifique. Kees Dorst citado por (Gonzalez Tobón, 2013) plantea que la investigación en diseño se compone de tres acciones fundamentales: Observar, describir y explicar; Saikaly, citado por (Gonzalez Tobón, 2013), plantea el diseño como disciplina, destaca el planteamiento sobre la reflexión de la crítica, evaluación, metodología y herramientas de investigación científica y humanística, elementos que definen una disciplina, este ejercicio permitió cubrir las fases metodológicas de la investigación.

Resultados

- Se construyó de la línea base para la creación del modelo de producción de material didáctico y pedagógico digital.
- Se realizó el encuadre epistemológico, metodológico y teórico desde la perspectiva de la Educación para todos, la Pedagogía Social, el desarrollo de Inteligencia Práctica, el Diseño Universal de Aprendizaje, la Mediación Pedagógica Cognitiva y Metacognitiva, Aprendizaje soportado en TIC y los Derechos Básicos de Aprendizaje para el preescolar (Ministerio de Educación Nacional, 2016)
- Consolidación del Modelo para producción de digital educativo
- Enfoque y tipología del diseño instruccional

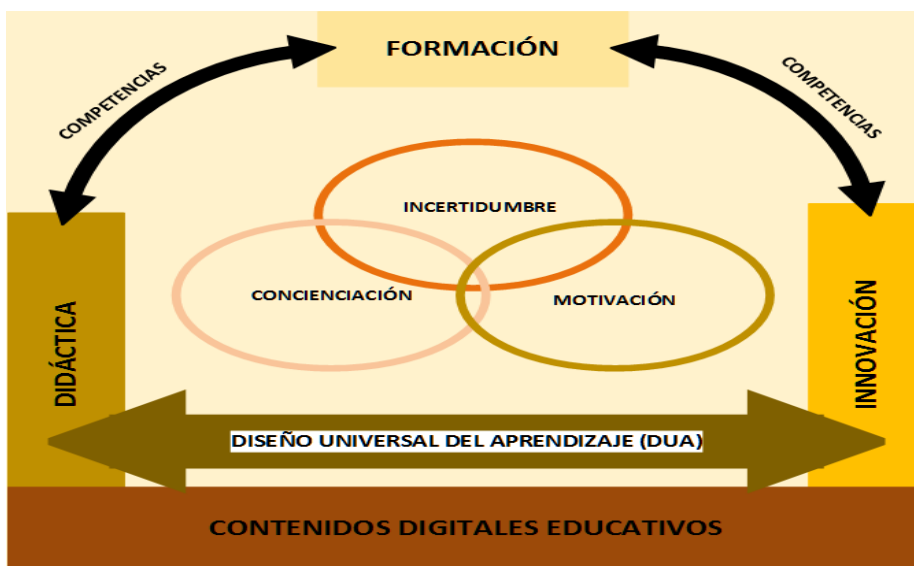
Figura 1 Arquitectura del modelo para producción de contenido digital educativo.



Fuente: Proyecto Modelo para producción de contenidos digitales educativos para inclusión de sordos

Figura 2

Esquema del modelo para producción de contenidos digitales:

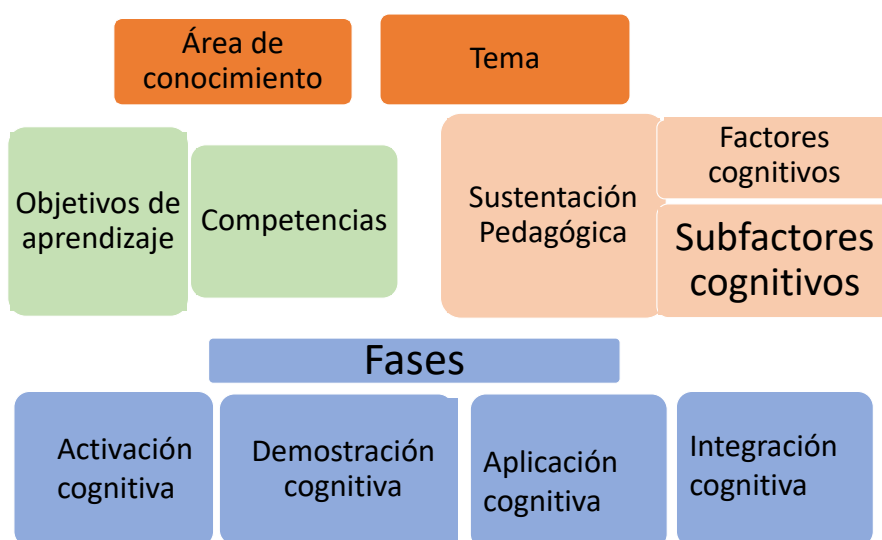


Fuente: Proyecto Modelo para producción de contenidos digitales educativos para inclusión de sordos

El modelo se caracterizó desde las pragmáticas: Formativa (Ministerio de Educación Nacional, 2013); Didáctica (García Pérez, 2000); Innovadora (Unesco, 2006); el modelo esta sustentado en la teoría de la conciencia (Kriegel & Muñoz, 2006), Teoría de la incertidumbre (Morin, 2006), Teoría de la Decisión (Vitoriano, 2008), Teorías de la motivación (Maslow, 1943 y 1954; Herzberg, 1959 y 1965; Adelfer, 1969; & Vrom, 1964).

- Definición y estructuración del diseño instruccional cognitivo Apropiados

Figura 3. Estructura del diseño instruccional Apropiados



Fuente: Proyecto Modelo para producción de contenidos digitales educativos para inclusión de sordos

- Producción tecnológica.

El campus virtual APROPIA-DOS, OVA, videos educativos, vídeo juegos educativos, blog educativo, y recursos didácticos visibles en: <http://apropiados.curnvirtual.edu.co/#/>;
[https://www.youtube.com/channel/UCxyrga8BwiBXnPPc1Oa04Kg](https://www.youtube.com/channel/UCxyrga8BwiBXnPPc1Oa04Kg;);

<https://sites.google.com/curnvirtual.edu.co/practicaspedagogicas/inicio?authuser=1>;
<https://sites.google.com/curnvirtual.edu.co/seminario-de-investigacin-i/inicio?authuser=5>

- Para la evaluación se construyeron instrumentos con criterios, indicadores y características para valorar los aspectos educativo y tecnológico, y se realizaron pruebas de rendimiento a los vídeo-juegos, además se someten a valoración por parte de los centros de prácticas pedagógicas investigativas los recursos, contenidos y herramientas tecnológicas producidas.

Discusiones y conclusiones

- La línea base identificó y definió el enfoque epistemológico, teórico y metodológico del modelo; caracterizó y actualizó información sobre la población sorda en Cartagena de Indias, las comunidades educativas, prácticas de inclusión, estilos cognitivos y de aprendizaje que presentan modelos pedagógicos, perfiles y características de los profesionales e instituciones a cargo de su educación.
- El diseño del “Modelo para la producción de contenido digital educativo para la inclusión de sordos”, logró una reestructuración curricular en el programa de Educación Infantil de la CURN incluyendo la disciplina: Contenidos Educativos Digitales en VI semestre.
- Pese al avance ideológico, tecnológico y pedagógico persisten concepciones y actitudes de integración más que de inclusión, esto limita las posibilidades educativas; existe un abismo entre la población escolar regular y la que presenta condiciones de discapacidad, acervo étnico y pobreza.
- Se han realizado nuevos proyectos y trabajos de grado sobre estándares curriculares, enfoques y modelos pedagógicos inclusivos y de tecnología educativa con producción de contenidos digitales educativos para preescolar en el programa de Educación infantil.

- La producción de contenidos y recursos educativos digitales están facilitando el desarrollo integral de los niños del nivel preescolar y han fortalecido el proceso de formación de las educadoras infantiles y sus prácticas pedagógicas investigativas.

Referencias bibliográficas

- Alderfer, C. (1969). *An empirical test of a new theory of human needs*. *Organizational Behavior and Human Performance*, 4(2), 142-175.
- Cabrera, A.M.C (2006). Impacto de las TIC en la educación: un acercamiento desde el punto de vista de las funciones de la educación . *Quaderns Digitals: Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad*, (43),9
- García, A. y González, L (2010) Uso pedagógico de materiales y recursos educativos de las tics: Sus ventajas en el aula. Salamanca, España: Universidad de Salamanca, departamento de Didáctica, Organización y Métodos de Investigación.
- García Pérez, F. (2000). *Los modelos didácticos como instrumento de análisis y de intervención en la realidad educativa*. *Rev. Biblio 3W Rev. Bibliográfica Geogr. Cienc. Soc.*, 5(207), 12.
- Gómez, J.R. (2008) Las TICS en Educación. Recuperado el 2 de enero de 2012 de http://www.ucentral.cl/prontus_ucentral/site/artic/20091204/asocfile/20091204170522/texto_2.pdf
- González Mariño, C. (2009). TIC y la transformación de la práctica educativa en el contexto de las sociedades del conocimiento. In *Didáctica, Innovación y Multimedia* (pp. 000-0).
- Herzberg, F.; Mausner, B. y Snyderman, B (1959). *The motivation to work*. John Wiley & Sons.
- Herzberg, F. (1965). *The motivation to work among Finnish supervisors*. *Personnel Psychology*, 18(4), 393–402. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1965.tb00294.x>

- Kriegel, U, & Muñoz-Suárez, C. M. (2009). *Teorías de la conciencia*. Praxis Filosófica, (29), 178-188.
- Maslow, A. H. (1943). *A theory of human motivation*. Psychological Review, 50, 370-396.
- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and Personality*. Harper & Row.
- Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Competencias TIC para el desarrollo profesional docente*, 1.a ed. Imprenta Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Derechos Básicos de Aprendizaje. Transición*. https://institucion-educativa-presbitero-antonio-baena-salazar.micolombiadigital.gov.co/sites/institucion-educativa-presbitero-antonio-baena-salazar/content/files/000003/106_dba_transicion-1.pdf
- Morín, E. (2006). *El método 6. Ética*. Ed. Cátedra.
- Soto Pérez, Fº. J. y Fernández García, J.J. (2003). Realidades y retos de la inclusión digital. *Comunicación y Pedagogía*, 192, 34-40.
- UNESCO. (2006). *La Educación Inclusiva: el camino hacia el futuro*. Presentado en Cuadragésima octava reunión, Ginebra. pp. 37.
- Vitoriano, B. (2008). *Teoría de la decisión: decisión con incertidumbre, decisión multicriterio y teoría de juegos*. Universidad Complutense de Madrid.
- Vroom, V. H. (1964). *Work and Motivation*. John Willey & Sons.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Paidós
- Zapata Lesmes, C., Suarez García, M. C., Acosta Solano, J., & Bonfante Rodríguez, M. C. (2018). *Modelo para producción de contenidos digitales educativos para inclusión de sordos* (Vol. 1). UNINUÑEZ. <http://site.curn.edu.co:8080/jspui/handle/123456789/47>

Línea 5. Línea de gestión y cooperación intra e interinstitucional para una educación en contextos de diversidad

Coordinadores:

Mailing Rivera Lam (UA) y Cristian Merino Rubilar
Universidad del Atlántico

Descripción:

La línea de cooperación solidaria Intra e interinstitucional para una educación en contextos de diversidad tiene por objeto identificar los actores de la cooperación a través de modelos de gestión para desarrollar acciones de investigación y fortalecimiento de las Instituciones de Educación Superior (IES) en la gestión del conocimiento, del proceso de enseñanza-aprendizaje flexible y personalizable, así como promover la transferencia del conocimiento de la gestión de escenarios educativos inclusivos.

Temas:

- A. Fomento de buenas prácticas en flexibilización curricular y personalización de contenidos.
- B. Sinergias intra e interinstitucionales para la transferencia de buenas prácticas en contextos educativos de diversidad
- C. Gestión para el cumplimiento de los objetivos 2030 para el desarrollo sostenible.
- D. Modelos de cooperación local, nacional e internacional para acciones de fortalecimiento de las Instituciones de educación Superior.

5.1 Caracterización de la estructura organizacional del Proyecto Yachay

José Olivera Meza, Jesús Ulloa Ninahuamán, Jaime Suasnabar Terrel, Rubén Vargas
Condori, Yovana Malberto Bueno & Oscar Cencia Crispin

Universidad Nacional del Centro del Perú

Línea 5D: Modelos de cooperación local, nacional e internacional para acciones de fortalecimiento de las Instituciones de educación Superior.

Tipo de comunicación: Ponencia²⁰

Resumen

El presente trabajo trata sobre el estudio de la estructura organizacional del sistema de ejecución del Proyecto Yachay, proyecto para brindar a los estudiantes en América Latina una educación personalizada, inclusiva y flexible mediante un portafolio electrónico, un sistema de recomendación de rutas de aprendizaje, un sistema de credencialización y un sistema inteligente para apoyar la gestión universitaria. El estudio tuvo por objeto caracterizar la estructura del sistema; para lo cual se realizó el estudio de los tipos de estructura, identificar el tipo de estructura del sistema y caracterizar el sistema mediante un estudio de caso; el cual consistió en la observación del sistema en acción (reuniones virtuales y reunión presencial) y revisión de los documentos generados por el sistema como memoria, presupuesto e informes. Como resultado se tiene que el sistema bajo estudio tiene una estructura organizacional virtual enfocada en resultados con equipos multidisciplinarios.

²⁰ jolivera@uncp.edu.pe julloa@uncp.edu.pe jsuasnabar@uncp.edu.pe rvargas@uncp.edu.pe
yalberto@uncp.edu.pe ocencia@uncp.edu.pe

Palabras clave: Estructura organizacional; organización virtual; interorganizacional; adhocrática.

Abstract

The present work deals with the study of the organizational structure of the execution system of the Yachay Project, a project to provide students in Latin America with a personalized, inclusive and flexible education through an electronic portfolio, a route recommendation system of learning, a credentialing system and an intelligent system to support university management. The study aimed to characterize the structure of the system; for which the study of the types of structure was carried out, to identify the type of structure of the system and to characterize the system through a case study; which consisted of observing the system in action (virtual meetings and face-to-face meetings) and reviewing the documents generated by the system such as memory, budget and reports. As a result, the system under study has a virtual organizational structure focused on results with multidisciplinary teams.

Key word. Organizational structure; virtual organization; interorganizacional; adhocratic.

Introducción

La estructura organizacional es la forma cómo los integrantes del sistema social se agrupan, dividen y coordinan las acciones a realizar (Amorós Rodríguez, 2007). La estructura organizacional, tiene el propósito de distribuir y estructurar el trabajo de los integrantes enfocados al logro de los fines. (Robbins & Coulter, 2010).

La estructura es determinante para el logro de los resultados esperados en una organización social, por lo cual su diseño debe ser realizado priorizando los resultados esperados, características de sus integrantes, recursos disponibles y plazos. La organización que ejecuta el Proyecto Sistemas Inteligentes de personalización para mejorar la calidad de la Educación Superior Virtual en América Latina (Yachay), está conformado por equipos de universidades de España, Portugal, Perú, México y Argentina, los cuales han asumido el

compromiso de coadyuvar para brindar a los estudiantes una educación verdaderamente personalizada, inclusiva y flexible.

La secuencia metodológica consistió en revisión teórica sobre estructura organizacional, luego el estudio de caso de la estructura organizacional que lleva a cabo el proyecto Yachay, finalmente se caracterizó la estructura organizacional.

Marco teórico

Configuraciones organizacionales según Mintzberg

El planteamiento realizado por Mintzberg relacionado a las estructuras organizacionales es vigente y referente en el estudio sobre el tema. El enfoque se fundamenta sobre seis partes que tiene toda organización: ideología, ápice estratégico, tecno estructura, línea media, staff de apoyo y núcleo de operaciones. Dado el contexto del planteamiento, se advierte la necesidad de considerar enfoques como la gestión por procesos, la gestión de calidad, la virtualización del trabajo.

Tabla 1

Configuraciones organizacionales según Mintzberg

Configuración	Estructura	Contexto	Estrategia
Estructura simple o Empresarial	Informal, flexible, centralizado	Entorno simple y dinámico, Organizaciones pequeñas, locales.	Visionario y emergente, genérico, riesgo entre estrategia y operaciones
Burocracia Mecánica u Maquina	Centralizada, procedimientos formales, división de trabajo	Entorno simple y estable, en madurez, organizaciones masivas y del estado	Programación estratégica, se sostiene la estrategia
Burocracia Profesional	Burocracia descentralizada	Estable y complejo	Estrategias fragmentadas

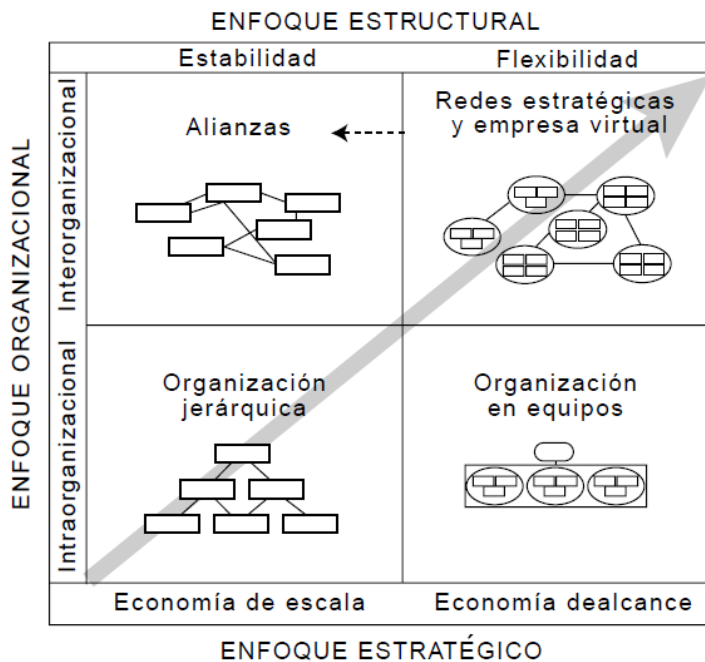
Configuración	Estructura	Contexto	Estrategia
Diversificada (holding)	División según el mercado, poco acopladas	Diversidad de mercados, organizaciones grandes y maduras	Corporativa, cada división tiene individual
Innovadora o adhocrática	Descentralizada, fluida, equipos a cargo de proyectos	Entorno complejo y dinámico, con cambios tecnológicos y de productos	Aprendizaje, mejora de procesos hacia arriba,

Cambio de las estructuras organizacionales

Las organizaciones cambian, no hay un patrón secuencial de las modificaciones en el tiempo, pueden estar desligadas de las etapas del ciclo de vida de las organizaciones. Los cambios surgen por la demanda, cambios de giro, innovación interna, competencia, optimización de recursos, diversificación, ampliación, contracción, y otros; bajo la interacción interna y externa. En la siguiente figura se muestra cómo se organizan las organizaciones (Criado Fernández, 2000).

Figura 1

Evolución de los modelos organizativos



Fuente: Adaptado de Bleicher 1996, por Criado Fernández Mar.

La organización virtual

Según Byrne (1993), la estructura de una organización virtual es una red interorganizacional conformada por organizaciones independientes vinculadas por medios de comunicación intensas en las tecnologías de la información que comparten recursos y riesgos para realizar actividades compartidas y coordinadas dinámicamente. Las organizaciones virtuales presentan las siguientes características:

- Integrantes independientes y temporales
- Objetivos comunes, no compiten, con competencias complementarias
- Uso intensivo de sistemas y tecnologías de información
- Estructuras basadas en la confianza: flexibles y ágiles
- Requiere aprendizaje y adaptación.
- Enfocado a procesos con valor añadido

Sistema social de ejercicio del proyecto Yachay

El proyecto se ejecuta por medio de 8 universidades de 5 países, una Universidad de España, una Universidad de Portugal, dos universidades de Argentina, dos universidades de México y dos universidades de Perú. Los cuales se han organizado bajo una estructura organizacional para lograr un sistema que articula un e-perfil, un e-portfolio, un sistema de recomendación de rutas de aprendizaje, un sistema de credencialización mediante blockchain y un sistema inteligente para apoyar la gestión universitaria. La estructura tiene siete componentes denominados paquetes de trabajo, con objetivos, responsables, recursos y plazos de realización.

- PT1 Prepara: Para realizar estudios de estado del arte y requisitos de usuario a ser tenidos en cuenta por cada uno de los paquetes de desarrollo, preparar a todos los miembros del consorcio en los aspectos relativos a la gestión administrativa, financiera y científica del proyecto.
- PT2 Innova: Para el desarrollo, adaptación o implementación de las tecnologías necesarias que garanticen la personalización de la experiencia enseñanza-aprendizaje y la flexibilización curricular.
- PT3 Personaliza: Desarrolla acciones formativas que contribuyan a mejorar la calidad educativa mediante la capacitación de los docentes y un curso de postgrado para ejemplificar las ventajas y beneficios que aportan la personalización de contenidos y la flexibilización curricular.
- PT4. Organiza: Para sensibilizar en los participantes sobre la necesidad de implantar los componentes desarrollados en el proyecto y los cambios administrativos y docentes indicados por los informes generados por este paquete de trabajo.
- PT5 Calidad: Se ocupa del seguimiento y evaluación de la calidad del proyecto en toda su extensión, incluyendo actividades y resultados. También es responsable de la instalación y funcionamiento de los pilotos.
- PT6 Disemina: Para difundir y diseminar los fines, acciones y resultados que se orienten a crear conciencia, comprensión, y acción, así como diseminación científica de los artículos que se produzcan.

- PT7 Gestiona: Encargada de todas las tareas de gestión administrativa, financiera y científica del proyecto en tiempo y forma.

Caracterización de la estructura del sistema de ejecución del proyecto Yachay

Aspectos generales:

- Es interorganizacional por estar conformado por universidades de cinco países, lo cual aporta diversidad organizacional de cada una, así como variedad cultural; siendo compleja su entorno.
- Es flexible porque no tiene un organigrama jerárquico, como una organización empresarial, las líneas de control se basan en resultados y no en autoridad. Los componentes, paquetes de trabajo, son autodirigidos y se adaptan según las necesidades al no tener procedimientos preestablecidos.
- Tiene una economía de alcance al haberse conformado equipos de trabajo interactuantes de las universidades participantes, lo cual permite que todas las universidades tengan conocimiento de lo realizado.
- Estructura adhocrática por tener equipos a cargo de paquetes del proyecto con alta fluidez de la información y soporte de tecnologías de la información.
- Enfoque de gestión por objetivos al establecer los resultados a lograr en cada componente de la estructura.

Aspectos específicos:

- Desempeño por resultados. Se han establecido resultados esperados desde el sistema integral hasta los paquetes de trabajo. Se han disgregado los resultados que se debe lograr, los cuales son compartidos para su conocimientos e interiorización.
- Responsabilidades institucionales. Se han delimitado las responsabilidades por cada universidad en cada paquete, en el cual se manifiesta el compromiso de cada universidad.

- Sistema de administración que brinda soporte a los paquetes de trabajo. Realiza la coordinación y monitoreo de las actividades según las actividades planificadas, indicadores y metas establecidas.
- Identificación de tareas en cada paquete, asignación de recursos y programación mediante cronogramas anuales. Dada la diversidad de cada universidad no se han establecido procesos específicos.
- La flexibilidad de la estructura permite que cada paquete de trabajo realice las actividades considerando la diversidad de sus integrantes y diversidad de las estructuras administrativas de las universidades.
- Diseño de indicadores para la medición de resultados por cada paquete. Los indicadores son específicos y tiene responsables. Requiere que las fuentes de información estén actualizadas para su monitoreo.
- Sistema de control según los resultados establecidos por indicador y plazo dado. Las metas se han establecido en plazos en cada paquete; sin embargo, se lleva a cabo el monitoreo para encaminar las acciones.
- Coordinación virtual en cada paquete con los integrantes de cada universidad, quienes comunican a los participantes de sus universidades los avances de sus paquetes generando las redes de comunicación para que todos estén actualizados de lo que llevan a cabo en los demás paquetes.

Modelo estructura-procesos

Las estructuras y los procesos están presentes en las organizaciones, en permanente interacción, generando sus resultados, las estructuras son conformaciones subyacentes que integran la distribución de funciones y responsabilidades, el control y la cultura y la identidad de la organización (Cornejo Álvarez, 2004).

- El sistema del Proyecto Yachay, tiene una estructura con resultados establecidos, componentes de coordinación administrativa y científica dirigidos por responsables especializados

- Estructura horizontal. Mediante informes periódicos para valorar avances, reuniones del consorcio, atención de problemas, revisión interna y externa de entregables y logro de metas establecidas.
- Cada paquete de trabajo tiene objetivos específicos, indicadores de progreso, supuestos y riesgos. Con tareas, responsables, cronogramas, recursos necesarios y presupuestos de forma precisa.
- Los integrantes de cada paquete de trabajo establecen sus procesos. Dada la variedad de los integrantes; cada paquete de trabajo diseña y lleva a cabo los procesos para lograr los resultados esperados.
- Los procesos de los paquetes de trabajo dan libertad a cada integrante de cumplir su responsabilidad según sus propias características. En los paquetes de trabajo se ha dividido por responsables las tareas que deben cumplir, bajo determinadas especificaciones y tiempo acordado. Se ha presentado la necesidad de brindar orientación en los resultados esperados y realizar ajustes en los avances según los cronogramas.

Conclusiones

La revisión teórica ha permitido comprender las estructuras de organización e identificar la estructura del sistema de ejecución del Proyecto Yachay, el cual tiene una estructura de organización virtual, con equipos multidisciplinarios.

Agradecimientos

Profesionales de las universidades participantes en el proyecto Yachay.

Referencias

Amorós Rodríguez, E. M. (2007). Comportamiento organizacional. Chiclayo: USAT.

Byrne, J. (1993). The Virtual Corporation. Business Week, 98-103.

Criado Fernández, M. (2000). Caracterización de modelos de cooperación entre organizaciones como base para la obtención de estructuras flexibles y competitivas. Madrid: Tesis doctoral.

Robbins, S., & Coulter, M. (2010). Administración. México: Pearson Educación

5.2 Sentido de la investigación dentro del proceso de transferencia del modelo CADEP-ACACIA a la universidad Pedagógica Nacional.

Alfonso Gabriela, Daza Berny, Rodríguez Nahir y Rincón Diego,
Universidad Pedagógica Nacional.

Línea 5B: Gestión y cooperación intra e interinstitucional para una educación en contextos de diversidad (Sinergias intra e interinstitucionales para la transferencia de buenas prácticas en contextos educativos de diversidad)

Tipo de comunicación: Ponencia²¹

Resumen

La propuesta desarrolla avances del proyecto de investigación “Sistema integrado de atención al bienestar del estudiantado, propuesto por el CADEP-ACACIA, para la reducción de la deserción universitaria: Estado de la cuestión en la UPN” que, desde un enfoque cualitativo y con abordaje hermenéutico, realizó una lectura significativa y comprensible del proceso de apoyo integral al estudiantado, cuya interpretación sistemática dio sentido a la comprensión de las realidades de diferentes agentes y las acciones que viene desarrollando la UPN en favor de la reducción de la deserción universitaria, para ser comprendidas en el marco del modelo construido por ACACIA.

²¹ galfonso@pedagogica.edu.co badazaa@pedagogica.edu.co nahirs@pedagogica.edu.co
darinconc@pedagogica.edu.co

La fundamentación teórica gira alrededor de la teoría general de sistemas, que da sustento a las razones por las que el modelo de atención al bienestar se plantea como sistema integrado en total interdependencia con los módulos Empodera, Innova, Cultiva, Apoya y Convoca; asimismo, la deserción, fenómeno que, en perspectiva multifactorial, puede afectar significativamente la misión de la universidad, y el bienestar estudiantil, categoría que adquiere vigencia en el marco de los enfoques centrados en derechos humanos y educación incluyente.

Expone el valor de avanzar hacia un sistema integrado en procura del bienestar de la comunidad universitaria, desde el buen vivir de todos los miembros que la constituyen, y se configura en la base del pensamiento sistémico que permite la atención de la diversidad y la diferencia, mediante adaptaciones que deben permear la estructura curricular, con base en la detección de las necesidades e intereses académicos y afectivos de todo el estudiantado.

Palabras claves. Bienestar del estudiante; deserción; sistema de información de gestión; calidad de vida; diversidad.

Abstract

The proposal develops advances of the research project "Integrated system of attention to student welfare, proposed by CADEP-ACACIA, for the reduction of university desertion: State of the question at UPN" which, from a qualitative approach and with a hermeneutic approach, made a meaningful and comprehensible reading of the process of integral support to the student body, whose systematic interpretation gave meaning to the understanding of the realities of different agents and the actions that UPN has been developing in favor of the reduction of university desertion, to be understood within the framework of the model built by ACACIA.

The theoretical foundation revolves around the general theory of systems, which supports the reasons why the model of attention to well-being is proposed as an integrated system in total interdependence with the modules Empower, Innovate, Cultivate, Support and Convoke; also, desertion, a phenomenon that, in a multifactorial perspective, can significantly affect the mission of the university, and student welfare, a category that acquires validity in the framework of the approaches focused on human rights and inclusive

education. It exposes the value of moving towards an integrated system in pursuit of the welfare of the university community, from the good life of all members that constitute it, and is configured on the basis of systemic thinking that allows attention to diversity and difference, through adaptations that should permeate the curricular structure, based on the detection of the needs and academic and affective interests of all students.

Key words. Student welfare; attrition; management information system; quality of life; diversity.

Introducción

En los últimos tiempos conviven, en el escenario universitario, sujetos que rompen con el perfil que históricamente venía atendiendo la universidad; hoy, ese perfil se torna multicolor dando paso a un sinnúmero de lenguajes y expresiones culturales que enriquecen su trayectoria e inducen a la resignificación de su misión y la progresiva transformación en su sentido, discursos, estructuras y prácticas pedagógicas y didácticas, en favor de la construcción de un mundo posibilitador de desarrollo y bienestar humano. El proyecto Sistema Integrado de bienestar del estudiantado, propuesto por el CADEP-ACACIA, para la reducción de la deserción universitaria: Estado de la cuestión en la UPN hace parte de las acciones del proceso de transferencia que, de manera interdisciplinaria e interinstitucional, viene trabajando como un reto que nos ha dejado la participación en los proyectos ACACIA y RIESC-ACACIA. Parte de reconocer el sentido que adquiere la investigación para la implementación de un Centro CADEP en las instituciones universitarias, por cuanto aporta en la comprensión de la realidad que caracteriza a cada contexto.

Marco conceptual

Comprender, desde el sistema integrado propuesto por los CADEP-ACACIA, la manera como la Universidad Pedagógica Nacional –UPN- viene realizando la atención de sus estudiantes, nos ha conducido a profundizar las categorías bienestar universitario, sistema integrado de bienestar y deserción.

La primera, Bienestar universitario, se encuentra en permanente resignificación, y en el marco de los derechos humanos y los enfoques de inclusión, la categoría, en su significado más amplio, supone relaciones de interdependencia en los distintos actores: estudiantes, docentes, directivos, administrativos, egresados, jubilados, personal de servicio, padres de familia...

Sin embargo, se encuentra, en algunos estudios investigativos sobre Bienestar, una serie de factores que impiden el pleno cumplimiento de los compromisos que tienen las instituciones universitarias; por ejemplo, la ampliación de la cobertura, el limitado recurso presupuestal y la ausencia de preparación de talento humano, y la tendencia a concentrar las acciones de bienestar en determinados aspectos, como la deserción, dejando de lado el impacto que sus programas pueden tener sobre la calidad de vida de todos. Así, autores como Contecha y Jaramillo (2011), dejan notar, a pesar de los lineamientos y políticas, que la mayoría de programas de bienestar universitario continúan anclados en la mirada asistencial, que se materializa en subsidios para el apoyo de necesidades básicas de un sector del estudiantado y en detrimento de la generación de ambientes que promuevan condiciones de calidad para aportar en el desarrollo humano de toda la comunidad universitaria.

En el contexto colombiano, el Ministerio de Educación Nacional –MEN–, la Asociación Colombiana de Universidades –ASCUN–, el Consejo Nacional de Educación Superior –CESU– y el Consejo Nacional de Acreditación –CNA– han proporcionado mayor comprensión sobre la reconceptualización del término Bienestar y la manera como hoy hace parte de los procesos de acreditación de Alta Calidad de las Universidades, para lo cual cada institución, de acuerdo con sus dinámicas propias, determina, diseña y regula su proyecto institucional de Bienestar Universitario.

Sobre la segunda categoría -Sistema integrado- Checkland (1997) afirma que “sistema” se puede comprender como un grupo de elementos conectados entre sí, que forman un todo, y no solo las partes que lo componen. A su vez, para Bertalanffy (2000) es un conjunto de elementos interrelacionados que determinan una perspectiva holística, fundamentada en un pensamiento sistémico que comprende la percepción del mundo real en términos de totalidades, para su análisis, comprensión y acción (práctica sistémica).

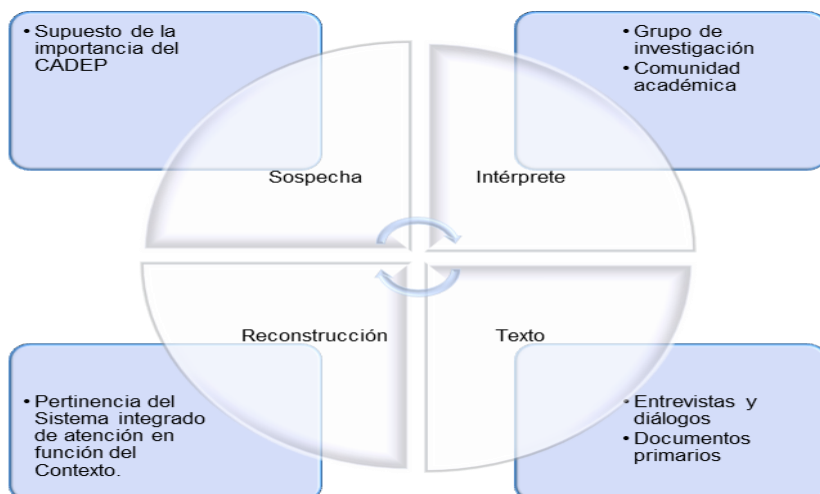
Los aportes de la teoría general de sistemas resultan pertinentes con la idea de caminar hacia la conformación de un CADEP, en la UPN, construido para priorizar el bienestar de toda la comunidad universitaria, donde los actores que la constituyen puedan disfrutar de los distintos servicios y programas que conllevan al logro de metas y al mejoramiento de la calidad de vida, propuesta que dialoga con los teóricos que ven, en los sistemas integrados, un trabajo coordinado y en permanente interacción, tal como lo señala Johansen (1993).

La tercera, relacionada con la deserción, tiene carácter multifactorial, tal como lo expone Moreno (2013) dados los diversos problemas a los que se ve expuesto el estudiante, postura que coincide con el planteamiento del Ministerio de Educación Nacional de Colombia, al definirla como “la interrupción o desvinculación de los estudiantes de sus estudios. Es un evento que, aunque le ocurre al individuo, tiene causas y consecuencias en las instituciones educativas, las familias o el sistema educativo” (2014, p.1.). Para contrarrestar la deserción, se hace inaplazable impulsar un trabajo en red fundamentado en un sistema integrado que transforme la cultura institucional y permita aunar esfuerzos, de toda índole, en favor de alcanzar ambientes accesibles en sus dimensiones didácticas, pedagógicas y afectivas, soportadas en recursos tecnológicos, dispuestos tanto para la gestión administrativa como académica.

Metodología

El círculo hermenéutico asociado a los supuestos de Kaplan (1964) y Gadamer (2007) conduce a la construcción de significaciones que parten de la sospecha y la especulación, hasta lograr el acercamiento indispensable entre intérprete y texto y la concepción del proceso de reconstrucción contextualizado que ofrezca un horizonte de sentido que permita dialogar los textos, producto de consultas internas y externas; teorizar, conceptualizar y categorizar el objeto de estudio, y hacerlo partícipe de los diálogos con expertos, docentes, pares académicos y otros agentes de la comunidad educativa, en aras de brindar sentido y pertinencia a la experiencia del CADEP en el interior de la Universidad Pedagógica Nacional.

Figura 1. Círculo hermenéutico aplicado a la investigación



Nota. Elaboración propia.

Documentos primarios

Los documentos primarios -textualidades de inmersión al objeto de estudio, producto de los conceptos previos y los diálogos entre los integrantes del grupo de investigación- delimitan el objeto de estudio y sus dimensiones.

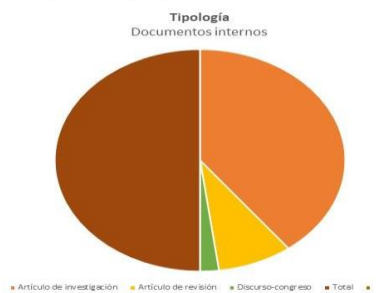
Posterior al rastreo interno, como se indica en la figura 2, se llevó a cabo una revisión en bases de datos que aportaron aspectos teóricos y metodológicos sobre el tratamiento conceptual de un sistema integrado y sus implicaciones a nivel de educación superior, en aras de mejorar la calidad educativa.

EBSCO, Scielo, ScienceDirect, Scopus, Proquest, Redalyc, Dialnet, entre otras, fueron las bases de datos consultadas.

Figura 2. Rastreo y consolidación de documentos primarios a nivel institucional

Rastreo de información documental
Tipología de los documentos institucionales

Documentos internos	
Tipo	Cantidad
Acuerdo	6
Circular	2
Documento pedagógico	1
Informe	2
Lineamiento	2
Plan de Desarrollo Institucional	1
Plan de Mejoramiento Institucional	1
Política integral	1
Protocolo	1
Reglamento estudiantil	1
Sinopsis institucional	1
Total	19



Nota. Elaboración propia. Producto de la sistematización de documentos encontrados a nivel de lineamientos y normativas de la UPN.

Interpretación de entrevistas

Se realizaron cuatro intervenciones conforme a la técnica de entrevista, para indagar e interpretar las experiencias y estudios desarrollados por diferentes instancias en la UPN. Para tal propósito, se recurrió a un guion de preguntas que se fueron integrando o profundizando de acuerdo con las respuestas de los expertos o profesionales que intervinieron: Grupo de Orientación y Apoyo Estudiantil–GOAE UPN, Grupo de Sala de escucha de la Licenciatura en Psicología y Pedagogía, Espacio de contención y escucha de la LECO y Equipo profesional de la Vicerrectoría Académica.

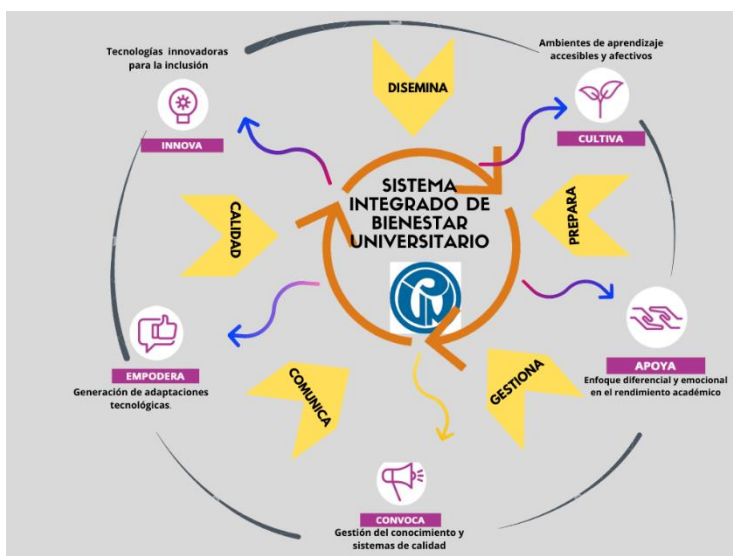
La información obtenida fue procesada en el software atlas ti, para realizar los análisis textual y conceptual.

Reflexiones finales

Hasta el momento, hemos podido comprender el valor de avanzar hacia un sistema integrado en procura del bienestar de la comunidad universitaria, relevante para el buen vivir de todos los miembros que la constituyen, ya que configura la base del pensamiento sistémico y permite la atención de la diversidad y la diferencia, mediante una serie de adaptaciones que deben permear la estructura curricular, con base en la detección de las necesidades e intereses académicos y afectivos del estudiantado.

El sistema, en cuanto integral, debe estar diseñado para operar con soluciones didácticas, ambientes accesibles, gestión de procesos con rutas de información y evaluaciones transversales. Resulta importante reconocer que la visión holística que caracteriza el pensamiento sistémico jalona la comunicación y la interacción horizontal, vitales para los procesos de consolidación de una gestión de calidad entre los diferentes actores, módulos e instancias que integran el sistema, y constituyen la esencia de los CADEP-ACACIA, tal como se refleja a continuación:

Figura 3. Sistema integrado de atención



Nota. Elaboración propia del equipo

La atención a la diversidad y diferencia demanda avanzar hacia un modelo que, como sistema integrado de bienestar al estudiantado, ofrezca condiciones para el bienestar y desarrollo humano; en tanto, la universidad tiene la misión de formar sujetos debidamente preparados para contribuir en las transformaciones de las sociedades desde la triada Respeto-Equidad-Igualdad.

El establecimiento de la relación educación incluyente-bienestar universitario se hace imprescindible para garantizar condiciones de equidad e igualdad que aseguren la óptima formación en sus dimensiones académica, ética, de proyección social y desempeño laboral, de los distintos perfiles que conviven en la Universidad.

El sistema integrado contribuye a alcanzar plenamente los compromisos que le ha encomendado la sociedad, es decir que, además de garantizar el fortalecimiento de la permanencia, debe, con enfoque holístico, promover actitudes, soluciones didácticas, ambientes accesibles, gestión de procesos con rutas de información y evaluaciones transversales que favorezcan los sentidos de inclusión y pertenencia de los estudiantes.

Referencias

- ACACIA (2015). ACACIA: Centros de Cooperación para el Fomento, Fortalecimiento y Transferencia de Buenas Prácticas que Apoyan, Cultivan, Adaptan, Comunican, Innovan y Acogen a la comunidad universitaria. Memoria Técnica.
- ASCUN, Asociación Colombiana de Universidades (2016-2018). Reglamentación de la red ASCUN - bienestar universitario. http://www.sgc-ascun.org.co/red_bienestar/reglamento%20Bienestar%20V2.pdf
- Bertalanffy, L. (2000). Teoría general de los sistemas.
- Checkland, P (1997) Pensamiento de Sistemas. Práctica de Sistemas. Editorial Limusa. México.
- Contecha, L. y Jaramillo, L. (2011). El bienestar universitario subordinado a una modernidad instrumental. Revista U.D.C.A Actualidad & Divulgación Científica, 14(1), 101– 109. <http://www.scielo.org.co/pdf/rudca/v14n1/v14n1a13.pdf>
- Farroñan, J. y Gonzáles, D. (2017). Modelo de gestión administrativa basado en la teoría de Frederick Taylor y Abraham Maslow para mejorar el proceso de bienestar universitario en la Universidad los Ángeles de Chimbote, Chiclayo 2015. [Tesis de Maestro en Ciencias de la Educación, con mención en Docencia y Gestión Universitaria, Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo]. <https://docplayer.es/84042080-Universidad-nacional-pedro-ruiz-gallo-escuela-de-posgrado-facultad-de-ciencias-historico-sociales-y-educacion.html>
- Fontalvo, Tomás J., Delahoz- Dominguez, Enrique J., & Morelos, José. (2021). Diseño de un sistema integrado de gestión de la calidad para programas académicos de educación superior en Colombia 14(1), 45-52. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062021000100045>
- Gadamer, G. (2007). **Verdad y método I. Fundamentos de una hermenéutica filosófica**, Salamanca: Sígueme, 1977 y 2002. Original en alemán: (1960) **Wahrheit und Methode.**,Tübingen: Mohr Verlag.

- Guevara, J., Cavanzo, G., Quijano, A, (2019). Modelo conceptual. Proyecto ACACIA. 30 de junio de 2019. Recuperado de:
https://acacia.red/wpcontent/uploads/2019/08/Modelo_Conceptual.pdf.
- Johansen, O (1993) Introducción a la teoría general de los sistemas
- Kaplan, A. (1964). **The Conduct of Inquiry. Methodology for the Behavioral Sciences**, San Francisco: Chandler Publications.
- Marín, R., Quintero, D. y Medina, J. (2013). El rol de la gestión del conocimiento en la implementación de un Sistema Integrado de Gestión. Revista Logos, Ciencia & Tecnología, 4(2),33-41. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=517751544004>
- Ministerio de Educación (2014). ABC de la deserción. Disponible en
https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-293659_archivo_pdf_abc.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2016, Diciembre). Lineamientos de política de bienestar para instituciones de educación superior. https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-360314_recurso.pdf
- Montoya, D., Urrego, D. y Páez, E. (2014, septiembre - diciembre). Experiencia en la coordinación de programas de bienestar universitario: la tensión entre el asistencialismo y el desarrollo humano de los estudiantes. Revista Facultad Nacional de Salud Pública, 32 (3), 355-363. <http://www.scielo.org.co/pdf/rfnsp/v32n3/v32n3a10.pdf>
- Moreno, D. (2013). “La Deserción Escolar: Un problema de Carácter Social”. Revista In Vestigium Ire.
- Ochoa, F (1997) Método de los Sistemas. (Cuadernos de Planeación de Sistemas ; 10). México: Departamento de Posgrado. Facultad de Ingeniería. UNAM
- O’Connor, J., & McDermott, I. (1998). Introducción al pensamiento sistémico. Recursos esenciales para la creatividad y la resolución de problemas. Barcelona, España: Urano.
- Red de Instituciones de Educación Superior con Centros Acacia [RIESC-ACACIA]. (s.f.). Misión y visión. <https://acacia.red/mision-vision/>
- Universidad Nacional de Colombia (2018). Acuerdo Por el cual se reglamentan los programas del Área de Acompañamiento Integral del Sistema de Bienestar Universitario de la Universidad Nacional de Colombia y se derogan las Resoluciones 03 y 06 de 2010 y el Acuerdo 03 de 2013 del Consejo de Bienestar Universitario. 19 de abril de 2018. [Acuerdo 20, 2018].a. http://www.legal.unal.edu.co/rlunal/home/doc.jsp?d_i=90950

