

III CONGRESO LATINOAMERICANO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

MEMORIAS

Fecha de publicación: 16 de noviembre de 2020

Autoridades

Ing. Saúl Lara – Canciller
Dr. Franklin Tapia – Rector
Jorge Cruz, PhD – Vicerrector
Ing. Diego Lara – Director Institucional Académico
Janio Jadán, PhD – Director Institucional de Investigación

©Autores: César Byron Guevara¹, Alcides Aranda Aranda¹

¹Centro de Investigación en Mecatrónica y Sistemas Interactivos MIST,
Universidad Tecnológica Indoamérica, Av. Machala y Sabanilla, Quito, Ecuador.
Correo: cesarguevara@uti.edu.ec, alcidesaranda@uti.edu.ec

ISBN 978-9942-8875-0-4

Queda rigurosamente prohibida la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidos la fotocopia y el tratamiento informático, sin autorización escrita del titular del Copyright, bajo las sanciones previstas por las leyes.

Para citar este libro:

Guevara, C. y Aranda, A. (2020). *III Congreso Latinoamericano de Educación Superior - Memorias* (1ª ed). Editorial Queyám Cía. Ltda.



Revisado y aprobado para su publicación por el Comité Editorial de la Universidad Tecnológica Indoamérica (Quito, Ecuador) y por los revisores internos de la Editorial Queyám Cía. Ltda., Alina Pascual Barrera PhD., (Universidad Internacional Iberoamericana - México) y Wladimir Chacón Paredes PhD., (Universidad de Carabobo - Venezuela).



Editor Invitado: Mg. Diego Bonilla Jurado
Coordinador del Comité Editorial: Mg. Freddy Lalaleo Analuisa
Editora de Estilo: Psc. Cl. Evelyn Espinoza Espinosa
Compiladora: Dra. Karina Delgado Valdivieso
Diseño y Diagramación: Mg. Carlos Suárez Naranjo



III CONGRESO
LATINOAMERICANO
DE EDUCACIÓN
SUPERIOR

MEMORIAS

QUITO - ECUADOR
NOVIEMBRE 2019



PRÓLOGO

Las reglas del mundo cambiaron y seguirán haciéndolo. La vorágine de la contemporaneidad nos impulsa y sumerge en grandes dilemas y nos obliga a asumir innúmeros retos que los docentes, más todavía en la educación superior, debemos abordarlos.

La sociedad en la que vivimos es una sociedad ultramoderna en donde para sobrevivir, los profesores necesitamos reeducarnos permanentemente y constituirmos sin lugar a dudas, en un *cuerpo de élite* que promueva una verdadera revolución educativa, mencionada por tantos, pero que significa ante todo, movilización de conciencias, propuestas pedagógicas innovadoras, que generen ecosistemas de investigación académica que armonicen lo mejor de la experiencia con la nueva información, y con enfoque en las nuevas tendencias, direccionadas a solucionar problemas de la sociedad en la que nos desenvolvemos.

Necesitamos ser docentes que en la gestión áulica utilicen la motivación académica y el fortalecimiento del pensamiento crítico como herramientas indiscutibles para el éxito estudiantil en todos los niveles, inclusive en posgrado. El docente de esta categoría debe mostrar en su formación, según los investigadores, una compleja experticia pedagógica y de gestión para que lo ubiquen con el estatus social que busca pero que sea merecedor de ello por su grado de formación en la producción del conocimiento y transformación social.

Ni que mencionar acerca de la importancia de trabajar en equipo, con docentes practicantes de la interculturalidad como forma lógica de convivencia, capaces de coadyuvar en la superación de conflictos y de propiciar que el espacio áulico, eminentemente académico per se, también sea un escenario donde el cultivo de valores éticos y estéticos, fortalezcan alianzas estratégicas para la internalización de la educación superior, con docentes proponentes de convenios legalmente instituidos que promuevan este accionar y que garanticen también el cumplimiento de una de las funciones sustantivas de la universidad: transferencia de conocimientos y proyección social.

Trasladar la mecánica de los juegos al ámbito educativo para que la comprensión e interiorización de los conocimientos sea amena y significativa, se convertirá en una gran experiencia, novedosa y positiva en los estudiantes. La forma de aprehender y aprender en la era digital cambió irremediablemente. La ayuda que proporciona la cambiante tecnología lúdica, permite a los docentes contar con recursos didácticos novedosos en todas las áreas del conocimiento.

Atrás quedaron irremisiblemente, las clases tradicionales. Pedagogos famosos de la educación postularon ya, hace años que “los infantes aprenderán mediante la interacción con el medio que los rodea, dada su sensibilidad a aprender a través de los sentidos”. Entonces, vale destacar la importancia de todas las investigaciones realizadas sobre esta temática y ese es el gran mensaje de los investigadores: para los jóvenes, el estudio con nuevos recursos tecnológicos es motivador y los conduce al ensayo de nuevas habilidades. Para los docentes, rotundo éxito en la consecución de objetivos planeados.

Hoy, las universidades muestran también interés por sus egresados. La preocupación por su accionar ocupacional reflejan inclinación por medir que tan efectivos fueron en la formación de su recurso humano en cuanto a calidad, eficacia y eficiencia. Para algunas IES, el seguimiento a sus egresados es una valiosa práctica para evaluar el desempeño y desarrollo profesional de sus

educandos en el plano laboral, lo que permitiría rediseñar proyectos y perfiles de egreso de los profesionales, de ser necesario.

El delicado tema de la educación inclusiva es una real e innegable necesidad todavía por satisfacer en la educación superior; sigue ávida de propuestas y técnicas innovadoras, con recursos didácticos que faciliten sustancialmente la asimilación de conocimientos por parte de los usuarios que tengan necesidades especiales de educación.

Y ante el inexorable y radical avance de la ciencia, los docentes debemos transformarnos en entes propositivos, ejecutores de innovaciones pedagógicas disruptivas, que planteen drásticos cambios de soportes y métodos convencionales, que armonicen con la manera de pensar y actuar de los estudiantes de hoy, quienes, no olvidemos, son actores de una sociedad cambiante, palingenésica, resultado de una increíble aventura del pasado y también gestores de una siguiente etapa, inconcebible, imposible de imaginar y de predecir, como lo fueron las anteriores, al decir de Edgar Morin.

Es en este escenario que se realizó el TERCER CONGRESO LATINOAMERICANO DE EDUCACIÓN SUPERIOR DE LA UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA INDOAMÉRICA 2020. De aquí, emerge esta singular obra, valiosa no solo porque será inmune al paso del tiempo por el abordaje conceptual que subyace en cada uno de los trabajos presentados por sus autores sino porque responde a una buceadora gestión de mejora educativa, que no descuida la postura ética que debe exhibir el docente. Gracián escribió hace rato que “de nada vale se adelante el entendimiento si el corazón se queda”. Contundente expresión que en nada difiere con la ciencia y concuerda irremediabilmente con los postulados de calidad y ética que persigue, esta prestigiosa universidad.

Todos los temas tratados en esta obra fueron acariciados, muy ligeramente en líneas anteriores. Imposible profundizar en cada uno de ellos. Lo que sí puedo asegurar, es que el docente investigador que disfrute de su lectura, anhelará convertirse en la conciencia educativa de la sociedad, exigiéndose primero, para estar en condiciones de exigir al resto. Este libro de memorias está enriquecido con profundas reflexiones mostradas a través de la argumentación científica, con variedad de propuestas y tópicos educativos que bregan por transformarnos en maestros de acción, con experticia en la tecnología y práctica de valores.

Celebro el gran esfuerzo de los investigadores y expertos nacionales e internacionales convocados para este importante congreso y que siempre estuvieron alineados con temáticas de ineludible debate en la educación y muy especialmente en la educación superior. A investigar se aprende investigando. Lo han demostrado. Sobra decir lo honrada que me siento por permitirme realizar este prólogo, detalle importante en un libro de impecable trabajo editorial y revisión académica del Editor. A las meritísimas autoridades de la Universidad Tecnológica Indoamérica mi admiración por propiciar este espacio académico donde se dilucidaron grandes paradojas de la enseñanza y por tender un puente ultramoderno que nos permitirá navegar hacia el futuro.

Dra. Janeth Arellano Espinoza
Miembro del Comité Editorial
Universidad Estatal de Bolívar



Realizar un prólogo, es un reto, siendo en esta ocasión el preámbulo de las memorias del III Congreso Latinoamericano de Educación Superior. Así, recopila comentarios iniciales que puedan ayudarnos a entender la temática del presente libro. Lo haremos, en este caso con escritos científicos y reflexiones pertinentes, relacionadas con la internacionalización de la educación superior, así como la filosofía y el pensamiento crítico que aportan en el desarrollo de estrategias interactivas y tecnológicas para trabajar con los estudiantes del nivel referido. Los escritos propiciaron espacios de diálogo acerca de los avances de la educación superior en Latinoamérica. Esto con la participación de expertos, personalidades reconocidas en el ámbito educativo e investigadores, mediante debates, a través de conferencias especializadas y ponencias, que constituyen propuestas, para mejorar la educación superior en la región.

Las instituciones de educación superior tienen dos grandes retos relacionados con: una formación que sea estructurada desde su formalidad de las academias, así como procesos que garanticen lograr desarrollar aprendizajes, habilidades, y competencias para desempeñarse como miembros de una sociedad, considerando el aspecto económico, productivo político, salud, cultural, entre otros.

La educación superior, es abordada como un servicio de equidad, diversidad y calidad. La equidad, desde un carácter político, requiere una posición respecto a la idea de igualdad que los sujetos aspiran alcanzar por medio de planes, programas y/o proyectos que garanticen acceso, permanencia y éxito académico. En efecto, permite analizar, la diversidad de los estudiantes, según sus condiciones: sociales, interculturales y/o personales. La calidad descrita, respecto al acceso y acompañamiento establecida, como parte de una cultura institucional.

El producto que se presenta, refleja los valiosos aportes de cada uno de los autores. Combina el rigor científico con el conocimiento de los diferentes campos investigados. Los variados estudios, sobre la educación superior, permiten generar aportes de esta área en la región, tomando en cuenta la dificultad de sintetizar los ejes temáticos y retos en esta parte de la educación. Por todo esto, felicito a los autores por sus aportes y deseo que su difusión sirva a autoridades, profesores y estudiantes de nivel superior en el ámbito de sus competencias. Además, presta nuevas vías, para avanzar en la promoción de instituciones de educación superior que buscan aportar al fortalecimiento del servicio educativo.

Dra. Karina Delgado Valdivieso
Docente Investigadora
Universidad Tecnológica Indoamérica

TABLA DE CONTENIDOS

KNOW HOW DEL PROFESOR UNIVERSITARIO

KNOW-HOW OF THE COLLEGE PROFESSOR

16

Criterios sobre la generación de ecosistemas de innovación académica en la educación superior a través de la gestión de conocimiento.

24

El saber pedagógico del profesor universitario de posgrados: una herramienta necesaria para el sistema de enseñanza-aprendizaje.

40

El profesor universitario: su formación, competencias y gestión curricular.

50

Motivación académica y estilos atribucionales de los discentes.

TECNOLOGÍAS Y HERRAMIENTAS DIGITALES

TECHNOLOGIES AND DIGITAL TOOLS

58

Museo Interactivo de Ciencias Naturales: Los sonidos de la selva.

64

Panel Interactivo para niños con necesidades educativas especiales asociadas y no asociadas a la discapacidad.

72

Evaluación de aprendizajes en estudiantes con necesidades educativas especiales del nivel superior.

78

Aprendizaje interactivo para estudiantes con: Necesidades Educativas Especiales: El Laberinto del Saber.

84

Desarrollo de la conciencia fonológica en niños de 3 a 5 años mediante juego interactivo.

90

Desarrollo de las destrezas básicas en la enseñanza del idioma inglés mediante la gamificación.

98

MeilenGame: recurso tecnológico para desarrollar habilidades matemáticas.

INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

INTERNATIONALIZATION OF HIGHER EDUCATION

106

Marco constitucional para la internacionalización de la educación superior en Ecuador y Colombia.

112

Las prácticas pedagógicas interculturales del profesorado universitario en escenarios de posconflicto: Una revisión en el contexto de Colombia y Ecuador.

132

Política de Gestión Interinstitucional para la Internacionalización: Caso Universidad Mariana de Pasto, Colombia.

FILOSOFÍA EDUCATIVA

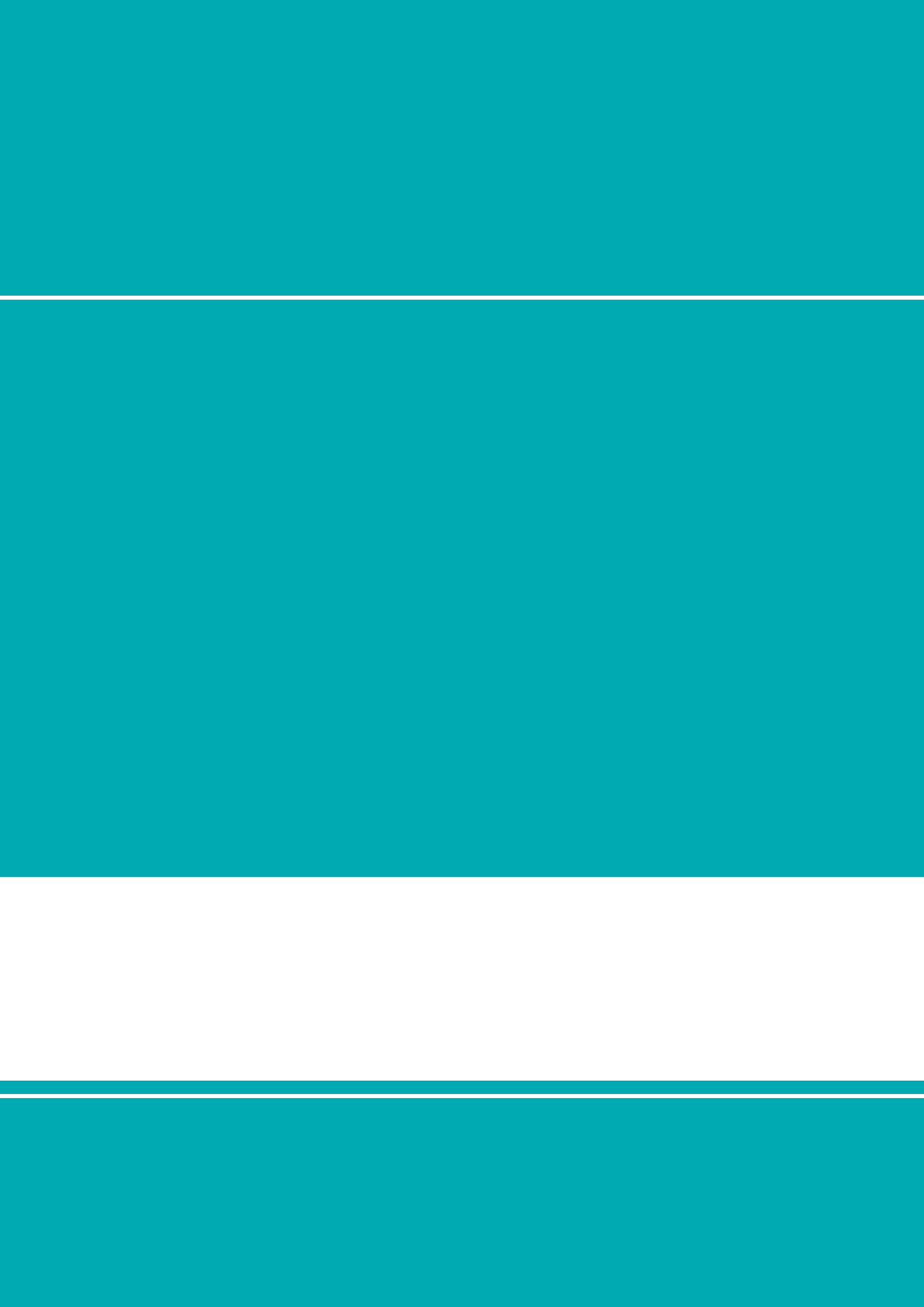
EDUCATIONAL PHILOSOPHY

140

El pensamiento crítico en la socioformación, aplicado a los estudiantes de educación básica.

152

¿De la boulesis a la praxis? Sobre acción y deliberación en educación inclusiva.



KNOW HOW DEL PROFESOR UNIVERSITARIO

KNOW-HOW OF THE COLLEGE PROFESSOR



RESUMEN

La presente investigación demostró cómo se pueden generar ecosistemas de innovación académica en instituciones de educación superior a partir de la gestión del conocimiento. Se parte de una revisión general de conceptos relacionados a la investigación que dan paso a la aplicación de un instrumento validado orientado a diagnosticar las prácticas de gestión del conocimiento y cómo están desarrollando iniciativas que fomenten la innovación docente. La metodología aplicada posee un enfoque cualitativo, en donde a través del análisis de atributos se identificó la presencia de prácticas de gestión de conocimiento generadoras de innovación académica, incluyendo un enfoque descriptivo, para la explicación narrativa de los hallazgos a partir de la población objetivo. Los resultados obtenidos valoran la percepción de los docentes sobre la gestión del conocimiento y las prácticas realizadas en la universidad para generar innovación académica, permitiendo proponer un modelo que potencie las mismas en la universidad, el cual podrá ser transferido a otras instituciones de educación superior de similares características.

Palabras clave: ecosistemas de innovación, educación superior, innovación académica, universidad.

CRITERIOS SOBRE LA GENERACIÓN DE ECOSISTEMAS DE INNOVACIÓN ACADÉMICA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR A TRAVÉS DE LA GESTIÓN DE CONOCIMIENTO

01

Criteria on the generation of academic innovation ecosystems in higher education through the management of knowledge

Bryan Gómez¹, Paola Andrade², María Loaiza³
Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL) - Loja, Ecuador ^{1,2,3}
bigomez@utpl.edu.ec¹, psandrade@utpl.edu.ec², miloaiza@utpl.edu.ec³
Recepción, 15 de agosto 2019. Aceptación, 27 de septiembre del 2019

ABSTRACT

The present research demonstrated how academic innovation ecosystems could be generated in higher education institutions through knowledge management. It starts from a general review of concepts related to research that leads to applying a validated instrument to diagnose knowledge management practices and developing initiatives that promote teaching innovation. The used methodology has a qualitative approach. By analyzing attributes, knowledge management practices that generate intellectual creation were identified, including a descriptive approach, for the narrative explanation of the target population's findings. The results were obtained to assess teachers' perception of the management of knowledge and practices carried out in college to generate academic innovation, allowing them to propose a model that enhances them in the university, which may be transferred to other higher education institutions with similar characteristics.

Keywords: academic innovation, college, higher education, innovation ecosystems.

INTRODUCCIÓN

Según Nonaka *et al.* (1999), existen dos tipos de conocimiento en las organizaciones: el tácito y el explícito, es así que, el primero surge como resultado de lo que almacenamos en nuestro cerebro, producto de las experiencias, valores, creencias entre otros, y se genera en el *aquí y ahora*; a diferencia de esto, el conocimiento explícito, es un conocimiento racional y objetivo, que consiste en eventos y objetos pasados, y es registrado, estructurado y distribuido. Según lo antes mencionado, estos dos tipos de conocimiento, no pueden concebirse como entes separados en una organización, ya que existe una interacción entre los dos, lo que se denomina conversión de conocimiento. Nonaka y Konno (1998) identifican cuatro maneras que se puede generar conocimiento dentro de una

organización: (a) tácito a tácito (socialización), (b) tácito a explícito (externalización), (c) explícito a explícito (combinación) y (d) explícito a tácito (internalización) para explicar la adquisición de conocimiento.

De este modo, las organizaciones desarrollan procesos de innovación permitiéndose alcanzar sus objetivos, tomando decisiones adecuadas y generando ventajas. Torres y Lamenta (2015) mencionan que el desarrollo de la gestión del conocimiento, es una herramienta de apoyo que permite a las organizaciones interactuar con los datos e información existente en la empresa, de manera que puede almacenar, seleccionar, distribuir y comunicar a todo el equipo de trabajo, desarrollando prácticas orientadas a la resolución de problemas, dinámicas de aprendizaje y la toma de decisiones. Young (2010) menciona que son cinco los pasos necesarios para llevar a cabo el proceso de gestión de conocimiento: (a) identificar, (b) crear, (c) almacenar, (d) compartir y (e) utilizar el conocimiento.

Las prácticas de gestión de conocimiento, dependerán del sector en las cuales se las aplique: educativo, social, empresarial, industrial o tecnológico (García y García, 2018), por lo que, no existe una sola definición. En el campo de la educación superior la innovación educativa, se convierte en un elemento central para propiciar cambios, como parte de ello, la innovación tiene cabida en todas sus dimensiones en particular en el ambiente de aprendizaje (Villa *et al.*, 2007). De esta forma, las instituciones de educación superior son por naturaleza la mayor fuente generadora de conocimiento, que tiene valor agregado por la innovación. Para esto, se requiere del aporte de un ecosistema en el que interactúen diversos agentes, sociales, públicos, privados, entre otros. La interacción entre los actores permite una coevolución debido a que las capacidades de todos se integran y existe desenvolvimiento de los propios roles y funciones particulares (Gatica *et al.*, 2015). Esta interacción permite a quienes están inmersos a crecer en base a sus conocimientos y roles determinados.

Según García *et al.* (2016) un ecosistema de innovación, es un espacio en el que confluye la participación dinámica de diferentes

actores, cuyas funciones se integran para cumplir con el objetivo planteado, además se bridan prácticas de trabajo en equipo lo que permite intercambiar roles. Por medio del ecosistema de innovación se generan recursos y conocimientos propios de la organización. Respecto a las características del ecosistema de innovación, existen diferencias según la región o país, los elementos guardan una relación de dependencia entre ellos y en algunos casos se observa que no hay linealidad. Se destaca la importancia e influencia de los equipos de trabajo durante el desarrollo de productos y procesos, sean estos organizacionales o de comercialización.

Con lo antes señalado, la generación de un ecosistema de innovación tiene relación directa con las prácticas de conocimiento, debido a que, el aprendizaje, es uno de los recursos más importantes que se comparte entre sus diferentes actores; esta vinculación, es clave para la generación de nuevos conocimientos y un buen manejo del mismo.

En este contexto, la presente investigación, se basa en el diagnóstico del proceso de transmisión de información y habilidades en los docentes de una institución de educación superior y cómo a través de dichas prácticas se puede favorecer la productividad académica.

MATERIALES Y MÉTODOS

Dentro de la presente investigación la población fue un grupo de docentes del área social y humanística de una universidad ecuatoriana que cumple con estándares de calidad nacional y que cuenta con un profesorado formado en ámbitos pedagógicos y disciplinares. Se realizó un muestreo por conglomerados, que consiste en elegir de forma aleatoria un grupo de personas (Otzen y Manterola, 2017). Para esto, la muestra, es un agrupado de elementos de estudio, que forman parte de un todo, tal como: departamentos universitarios, unidades hospitalarias, una caja de determinado producto, entre otros (Arias *et al.*, 2016).

En la institución de educación superior analizada se ofrece cuatro áreas de

conocimiento, de lo cual, se seleccionó una de ellas, administrando el instrumento a todos los docentes que conforman el área socio humanística de la misma. A partir de esto, se realizó un muestreo aleatorio simple, eligiendo la cantidad de sujetos que sea necesaria para completar el tamaño de muestra requerida (Arias *et al.*, 2016) para de esta forma poder realizar la investigación de manera factible.

Se partió de las herramientas diseñadas por Marulanda y Patiño (2015) y Ponce (2016) para construir un instrumento que este alineado a los objetivos de la presente investigación para esto se efectuó una combinación y adaptación. Este instrumento contó con 3 bloques de preguntas relacionadas con: (a) datos descriptivos, (b) gestión del conocimiento e (c) innovación académica, completando un total de 21 preguntas cerradas dicotómicas y politómicas, bajo una escala Likert.

La validación del instrumento estuvo a cargo de un grupo de diez docentes y personal administrativo de la institución de educación superior. Se utilizó un protocolo de validación en el que se contempló los parámetros de: coherencia, claridad y relevancia, los mismos que se valoraron hasta cuatro puntos; las personas que participaron del proceso de validación realizaron retroalimentaciones referentes al instrumento. Luego de analizar las respuestas obtenidas del proceso de validación, se determinó la pertinencia de esta herramienta y su aplicabilidad en el contexto de la investigación. La redacción de cuatro preguntas fue modificada, haciendo uso de términos que faciliten su total comprensión. Además, se añadieron dos preguntas al cuestionario por la importancia de información que aportarían a la investigación.

A partir de esto, se procedió al levantamiento de datos a través de la herramienta digital e - encuesta. De esta manera, se cumplió con un protocolo de obtención de información, que consistió en su primera fase, en la generación del link de la encuesta y envió a los correos de todos los docentes del área. Es así, que se completaron respuestas que correspondían a la mitad del tamaño de la muestra requerida. Con el fin de alcanzar el número de respuestas válidas faltantes, se optó por un levantamiento

de información in situ en las oficinas de los docentes parte del grupo objetivo, añadiendo recordatorios a quienes no habían completado la información anteriormente, superando a través de este procedimiento el tamaño inicial de la muestra propuesta, lo que permitió garantizar confianza y legitimidad en los resultados. Para el procesamiento de los datos recolectados se utilizó el paquete estadístico Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) en su versión 22.0.

RESULTADOS

Se realizó una caracterización de las respuestas obtenidas, encontrando que los docentes encuestados en su mayoría son de género femenino con un 57%, con formación de cuarto nivel el 94%, en donde el 70% ha obtenido una maestría. En lo que tiene que ver a su edad y años de experiencia en la institución, se observa que el 36% está en un rango entre 40 y 49 años de edad constituyéndose en el porcentaje mayor, el 30% tiene entre cinco y diez años de experiencia en la institución de educación superior y el 34% presenta más de diez años.

Respecto al tema de gestión del conocimiento, existe un gran porcentaje de docentes dentro del área que están familiarizados con este término, lo que corresponde el 84%, lo cual es coherente dada su condición de personal que imparte la docencia. Sin embargo, la mayoría no identifica la aplicación de un modelo de gestión del conocimiento específico y un 80% asegura que no existe ninguna persona que lidere este tema.

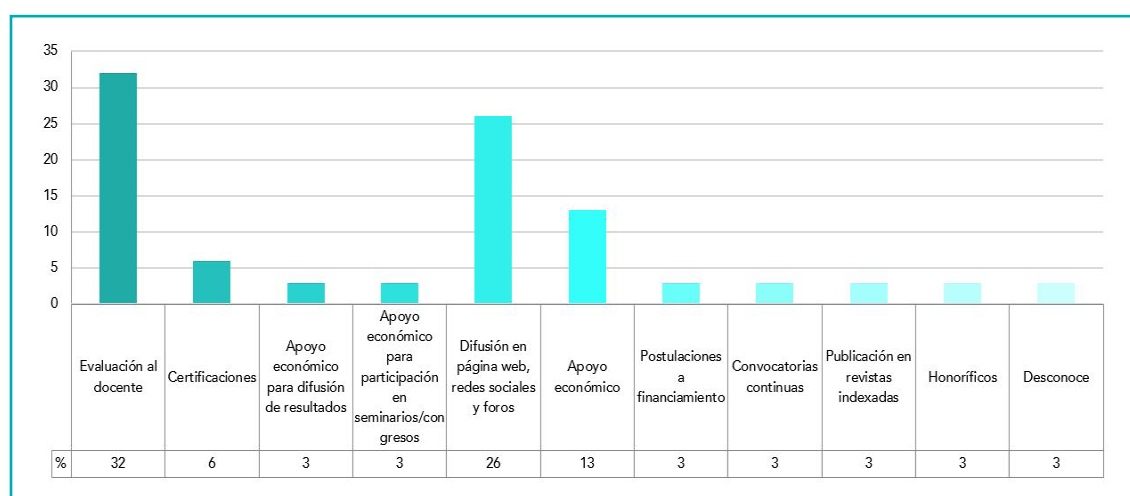
En correspondencia a lo anterior, más del 50% de los profesores, mencionan que el conocimiento generado se comparte en la institución a través de prácticas formales o informales. En lo que tiene que ver a la periodicidad con la que se comparte este conocimiento, se identifica que hay una baja generación de encuentros, lo cual, debe ser considerado para la aplicación de algunas herramientas que conlleven a cubrir la necesidad de incorporar más prácticas colaborativas que faciliten la transferencia mutua de conocimiento y que concientice acerca de los beneficios que conlleva.

Finalmente, las actividades comunes, para socializar el conocimiento entre los docentes son: reuniones, conferencias y talleres, evidenciando que es necesario potenciar otros espacios. En la institución se han generado ecosistemas de innovación académica, donde el trabajo interdisciplinario entre docentes y estudiantes ha permitido obtener importantes resultados.

A partir de los datos obtenidos se propone un modelo para potenciar los ecosistemas de innovación académica existentes en las instituciones de educación superior, a través de su interacción con prácticas de gestión del conocimiento. Esto puede ser un interesante aporte al ámbito por su aplicabilidad en cualquier universidad.

Figura 1

Formas de incentivos para la innovación académica



Nota. Análisis de los incentivos para los docentes para incentivar la innovación académica

En cuanto a los incentivos, la siguiente gráfica muestra las formas que la universidad actualmente utiliza para motivar a los docentes por concepto de generación de innovación académica.

Como se observa en la figura 1, la forma de incentivo más utilizada por los docentes del área social y humanística es la que se aplica a la evaluación integral al profesorado, ya que recibe un incentivo reflejado en una mayor evaluación.

Otro de los incentivos, es el apoyo que la institución brinda al docente para difundir los logros alcanzados a través de revistas indexadas, congresos nacionales e internacionales, redes sociales, entre otros, para llegar a diferentes grupos de personas. En un porcentaje menor se encuentran los incentivos de apoyo económico que la institución otorga a los docentes para participar en eventos como seminarios o congresos.

CONCLUSIONES

La presente investigación demostró cómo se pueden generar ecosistemas de innovación académica en instituciones de educación superior a partir de la gestión del conocimiento. En la institución existe experiencia acumulada, a través de los años, aspecto que es positivo para la innovación académica. Sin embargo, es necesario combinar la experiencia con el conocimiento, de acuerdo a las nuevas tendencias en educación superior.

Frente a la gestión de conocimiento se mostró que existe aprendizaje y es probable que se realicen prácticas referentes, pero no existe una coordinación previa, documentación, ni control adecuado, por lo que regularmente la gestión se está llevando de manera individual en las actividades diarias de los encuestados. Cabe recalcar que los docentes tienen un constante intercambio de lo aprendido con los estudiantes, sin dejar de lado que el compartir

información entre profesores se da por medio de actividades en común.

Respecto a la innovación y su relación con la gestión del conocimiento, se evidencia que la mayor parte de los encuestados identifica dos perfiles claves en la institución que son los educadores y directores de facultad. El profesorado sería entonces quien cumple un rol fundamental, detectando falencias en el proceso de enseñanza aprendizaje.

En la universidad objeto de estudio se han desarrollado iniciativas interesantes, las que son valoradas por la mayor parte de docentes

como positivas y motivadoras, aunque, para potenciar aún más los aportes investigativos, es necesario incluir mayores incentivos. En relación a lo anterior, se pueden identificar varios medios de socialización: reuniones, eventos académicos masivos y específicos, cápsulas informativas, redes sociales, entre otros. La utilización de algunos de estos recursos, puede obtener un valor agregado si se interpone el uso de tecnología, a través del diseño de herramientas o plataformas digitales que facilite la interacción, en donde también es importante el aprovechamiento de páginas web, para socializar los resultados obtenidos.





REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arias, J., Villasís, M., y Miranda, M. (2016). El protocolo de investigación III: la población de estudio. *Revista Alergia México*, 63(2), 201. <https://doi.org/10.29262/ram.v63i2.181>

García A., y García, F. (2018). Gestión del conocimiento abierto mediante ecosistemas tecnológicos basados en soluciones Open Source. *Ecosistemas del Conocimiento Abierto*, 147-160. <https://repositorio.grial.eu/bitstream/grial/1570/1/20170830-Rebiun-ecosistemas-extendido.pdf>

García, M., Arteaga, C., Díaz, L., Flores, D., y Valencia, F. (2016). *Ecosistema de Innovación Social en México*. (1ª ed., Vol. 1). FCCyT. <http://www.itq.edu.mx/convocatorias/guiainnociosocial.pdf>

Gatica, S., Soto, W., y Vela, D. (2015). *Ecosistemas de Innovación Social: el caso de las universidades de América Latina*. Colab-Ashoka-Sura.

Nonaka, I., & Konno, N. (1998). The Concept of "Ba": Building a Foundation for Knowledge Creation. *California Management Review*, 40(3), 40-54. <https://doi.org/10.2307/41165942>

Nonaka, I., Takeuchi, H., y Kocka, M. (1999). *La organización creadora del conocimiento*. Oxford University Press.

Marulanda, J., y Patiño, Í. (2015). *Buenas Prácticas de Gestión del Conocimiento en la empresa americana de curtidos* (Tesis Pregrado). Universidad Tecnológica de Pereira. <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/handle/11059/5445/6584038C266.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Otzen, T., y Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una población a estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-232. <https://doi.org/10.4067/s0717-95022017000100037>

Ponce, E. (2016). Estudio exploratorio de impacto de la Gestión del Conocimiento en la calidad de las universidades. *Interciencia*, 41(4), 228-234.

Torres, K., y Lamenta, P. (2015). La Gestión del conocimiento y los Sistemas de Información en las organizaciones. *Negotium*, 11(32), 3-20. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=78246590001>

Villa, A., Escotet, M., y Zabala, J. (2007). *Modelo de innovación de la educación superior*. Universidad de Deusto. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=739415>

Young, R. (2010). *Knowledge management tools and techniques manual*. Asian Productivity Organization



RESUMEN

La investigación buscó analizar la situación de la profesionalización del profesorado universitario de los programas de Maestría. De manera específica, se tomó como referente al profesor universitario de posgrados y del programa de maestría en educación o pedagogía, con un enfoque empírico-analítico y crítico-social, con análisis cuantitativo y cualitativo. Se aplicó una encuesta para recolectar información a través de un cuestionario validado previamente por las autoridades universitarias. De esta forma, se destacó los estudios de los docentes universitarios, la trayectoria de trabajo en el programa de maestría en pedagogía, que en su mayoría son de tres a cinco años. Es así que, uno de los hallazgos encontrados en la gran parte de los docentes es el haber realizado y publicado investigaciones, referentes a la profesionalización, teniendo como resultado una baja producción de conocimientos pedagógicos innovadores. Siendo necesaria la mejora continua en los niveles de conocimiento y formación.

Palabras clave: aprendizaje semipresencial, enseñanza y formación, método de enseñanza, postgrado, pedagogía, producción del conocimiento.

EL SABER PEDAGÓGICO DEL PROFESOR UNIVERSITARIO DE POSGRADOS: UNA HERRAMIENTA NECESARIA PARA EL SISTEMA DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE

02

The pedagogical knowledge of the postgraduate professor: a necessary tool for the teaching-learning system

Yanet Valverde¹, José Calvache²

Universidad Mariana - Pasto, Colombia^{1,2}

yvalverde@umariana.edu.co¹, ecalvache17@gmail.com²

Recepción, 15 de agosto 2019. Aceptación, 27 de septiembre del 2019

ABSTRACT

The research attempted to analyze the situation of the professionalization of college professors of Master's programs. Specifically, the postgraduate university professor and the Master's program in education or pedagogy were taken as a reference, with an empirical-analytical and critical-social approach, with quantitative and qualitative analysis. A survey previously validated by the college authorities was used to collect information. In this way, college teachers' education and the trajectory of work in the Master's program in pedagogy, mostly three to five years, were highlighted. Therefore, most teachers' findings are having carried out and published research, referring to professionalization, resulting in a low production of innovative pedagogical knowledge. Continuous improvement in the levels of expertise and training is necessary.

Keywords: knowledge production, pedagogy, postgraduate, semi-face-to-face learning, teaching and training, teaching method.

INTRODUCCIÓN

La presente investigación responde a los siguientes objetivos: saberes disciplinares (profesionales y curriculares del profesorado universitario), saberes técnicos (metodología, didáctica, mediaciones técnicas, estrategias de enseñanza, investigación), las concepciones contextuales sobre saber pedagógico y práctica pedagógica que tienen los profesionales de la enseñanza, además, las necesidades y expectativas que ellos manifiestan para la práctica eficiente de la enseñanza. El profesor universitario de posgrados tiene un saber pedagógico, imperioso de ser reconocido, mejorado y fortalecido (López, *et al.*, 2018). Dicho saber, es uno de los medios más eficaces para realizar mejor la labor de enseñanza-aprendizaje (Restrepo y Navío, 2016). Además, "contribuirá a la educación de derechos humanos tratando de educar a la persona para que sus acciones sean conformes a la dignidad y que contribuya al crecimiento personal y bien común" (Alfárez, 2014, p. 47). Dada su labor, debe poseer formación e idoneidad para su desempeño, de ahí, la importancia

de identificar indicadores y parámetros que ayuden a visualizar las problemáticas existentes para esta población en particular.

Aguilar *et al.* (2015), mencionan que la deficiencia en método de estudio puede causar que los postgradistas se sientan mal en varios aspectos de sus vidas, dando partida a la desesperanza y el abandono. La falta de un adecuado seguimiento y la alta demanda de dicha formación, pueden dar lugar a diagnósticos asociados a desmotivación y/o frustración, que puede afectar su carrera como profesionales. En la actualidad, es difícil imaginar al profesor ideal como referente pero es peculiar encontrarse a un mero ejecutor de programas de formación, o a un docente que solo expone contenidos a un grupo de alumnos pasivos (Mas, 2011), que tienen como única actividad la recepción, anotación y memorización de dicho conocimiento. En cuanto con la línea que expone Gros y Romaña (2004) "la profesión docente del siglo XXI poco tendrá que ver con la imagen de un profesor subido a la tarima e impartiendo su clase frente a un grupo de alumnos" (p. 148).

Los saberes técnicos, son la forma en que los docentes transfieren sus conocimientos a los estudiantes. León *et al.* (2014) refieren que esta parte está muy relacionada con las estrategias de enseñanza y las de aprendizaje, puesto que dependen la una de la otra. Frente a esto los docentes tienen el reto de que, a partir de su conocimiento, se posibilite saber realizar una estructura para enseñar de mejor forma. Mencionan Montes y Machado (2011) se pone en acción las formas de aprender de los estudiantes, y se motiva a su independencia, autorregulación, manejo de conocimiento, entre otros. Para esto, los profesores hacen uso de métodos y técnicas que propicien ese aprendizaje, tomando en cuenta la diversidad del estudiantado y las características dentro del aula universitaria. Adaptándose a las exigencias de la sociedad y tecnología actual en torno a la educación.

De tal forma que estos se adecuen a las exigencias de la sociedad y la tecnología actual en el entorno educativo. Los saberes disciplinares, son los estudios formales e informales que el docente ha tomado con el objetivo de mejorar sus conocimientos. Ortega (2017), menciona

que estos aprendizajes permitirán abordar mejor las materias impartidas y esclarecer las necesidades de los estudiantes. Por tal razón, en el presente estudio fueron evaluados tres componentes: conocimiento del contenido disciplinar, conocimiento pedagógico general, y conocimiento del contexto. Para así, determinar su planificación, ejecución y actuación.

METODOLOGÍA

La investigación tiene un enfoque empírico-analítico y crítico-social, donde los análisis cuantitativo y cualitativo, son complementarios y facilitadores para una mayor comprensión del problema. Los sujetos del presente estudio, son docentes activos de la Universidad Mariana (Unimar), quienes respondieron la encuesta, vía online. Se prefirió esta vía por la facilidad operativa y la imposibilidad de encontrar a todos los docentes en una hora y punto determinado. La encuesta estuvo disponible en la plataforma Sircoa de la institución universitaria y fue validada con los criterios de fiabilidad y confiabilidad de forma rigurosa para la presente investigación. Se utilizó un formulario auto administrado, donde las preguntas fueron seleccionadas y redactadas convenientemente, con el fin de lograr que el participante comprenda la importancia de las respuestas para el porvenir de la institución. El formulario consta de tres partes, en cada una hay un grupo de preguntas sobre un tema delimitado. La primera, fue una selección con múltiple respuesta, donde se indaga sobre aspectos generales de los participantes. La segunda, sobre temas específicos de la enseñanza. La tercera, corresponde a preguntas abiertas, mediante las cuales se conoció con mayor profundidad cuál es el pensamiento personal de los participantes sobre aspectos particulares.

En cuanto a los criterios de inclusión para los sujetos en estudio, tuvo en cuenta una selección aleatoria y autónoma, donde prevalecieron el respeto digno y la confidencialidad. El trabajo contó con el apoyo de los docentes del programa de maestría en educación o pedagogía, con un monitoreo constante supervisado por los investigadores. La investigación, se realizó bajo las consideraciones éticas establecidas

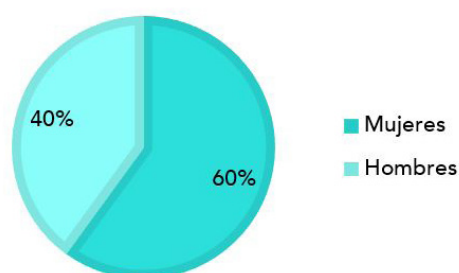
internacionalmente, como el Informe de Belmont. Además, contó con el consentimiento informado y aprobado por el comité de bioética de la Universidad Mariana. La investigación, esta se llevó a cabo en la ciudad San Juan de Pasto, departamento de Nariño, República de Colombia, durante el período comprendido entre julio de 2016 y abril de 2018.

RESULTADOS

El hallazgo encontrado a partir de los datos y las correspondientes estadísticas, resaltan que el estudio tiene elementos pertinentes para abordar el desempeño de los docentes en cuanto al saber pedagógico. Respecto, al tamaño de la muestra, nacionalidad de los participantes, género de los mismos, título académico más reciente, modalidades de las maestrías, experiencia laboral tanto general como específica, y otros que se indican a continuación. La población, comprende a los profesores que trabajan en posgrado dentro del programa de Maestría en Pedagogía, de la Universidad Mariana. De entre ellos, se tomó aleatoriamente una muestra de diez personas quienes en todo momento prestaron su colaboración desinteresada.

Figura 1

Diversidad de género



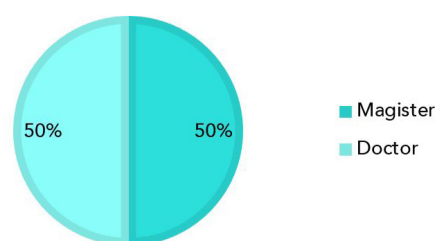
Nota. Variable nominal, género en la escala. Categórica/cualitativa nominal representativa de la muestra de 10 usuarios

Se encuentra que la mayoría del personal corresponde al género femenino con un 60%, en cambio el género masculino con un 40%. Se observa, según la muestra estudiada, que hay una

diferencia considerable entre sexos trabajando en la institución de estudio. La Nacionalidad, referente al país de origen, la muestra analizada, es en su totalidad colombiana, indicada en la variable nominal de elección. Cada vez, es más frecuente que las instituciones universitarias busquen el nivel educativo más alto entre los aspirantes para ejercer la docencia.

Figura 2

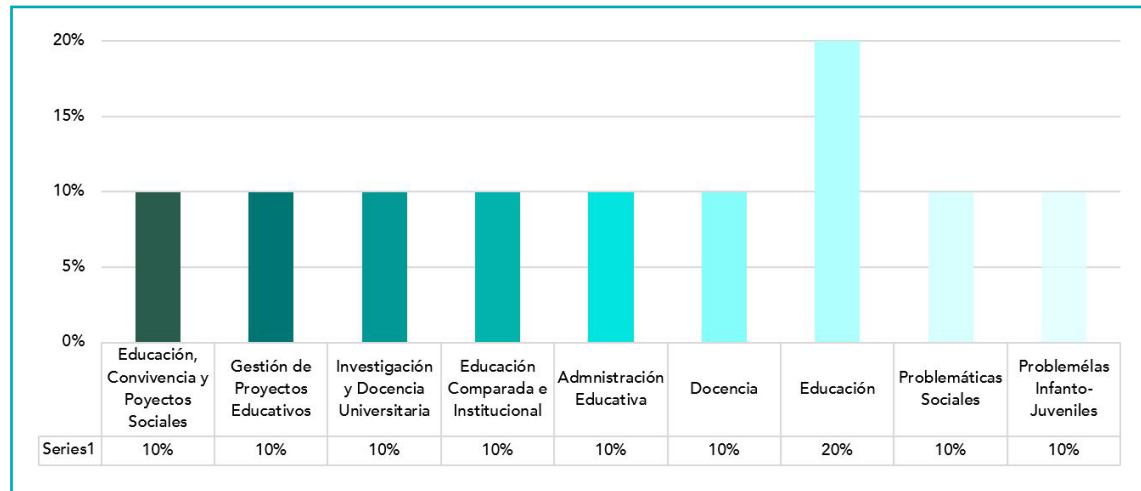
Grado académico de los docentes



Nota. Estudios recientes de los profesionales de la Universidad Mariana

Respecto a los estudios recientes, se encontró que el 50% obtuvo el título de magíster y el otro 50% el título de doctor. La muestra encuestada respondió a un nivel alto de educación. Estas denominaciones de titulación universitaria se deben a que las instituciones de educación superior gozan de la autonomía suficiente para la elaboración del pensum en todos sus programas. De esta forma, para programas idénticos o similares, cada universidad le asigna la titulación a su conveniencia. Para dar claridad a este asunto, se mencionó todos los títulos de las maestrías que poseen los docentes encuestados: educación, convivencia y proyectos sociales, gestión de proyectos educativos, magíster en investigación y docencia universitaria, maestría en educación comparada e institucional, magíster en administración educativa, magíster en docencia, magíster en educación, problemáticas sociales, y magíster en problemáticas infanto-juveniles.

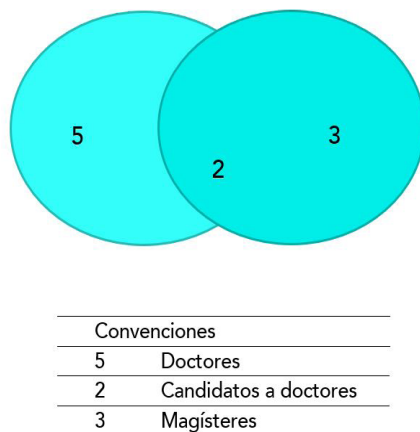
Figura 3
Modalidades del título de magíster



Nota. Áreas y líneas de conocimiento que manejan los docentes del programa de maestría en educación o pedagogía

Frente a la modalidad de los títulos, el 20% de la muestra tiene estrictamente títulos de posgrado en educación o pedagogía. Mientras que el 80% tiene maestrías relacionadas con el tema educativo, como podemos ver en la figura 3.

Figura 4
Clasificación de títulos académicos

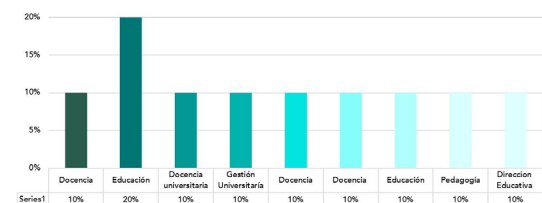


Nota. Doctores, candidatos a doctores y magísteres de los docentes que imparten la maestría en educación en la Universidad Mariana

Sobre los magísteres y doctores, en la figura 4 las encuestas dan a conocer que 3 de ellos poseen título de magíster, 2 son candidatos

a doctor y 5 poseen título doctoral. De estos últimos, las modalidades doctorales son: educación, ciencias de la educación, ciencias pedagógicas, investigaciones feministas, teología. Sobre el ejercicio docente, se investigó acerca de los programas en los que han trabajado y en cuáles lo hacen en el momento de la encuesta. Incluyendo también la variable acerca del nombre de la maestría.

Figura 5
Ejercicio docente tanto en la Unimar como en otras instituciones



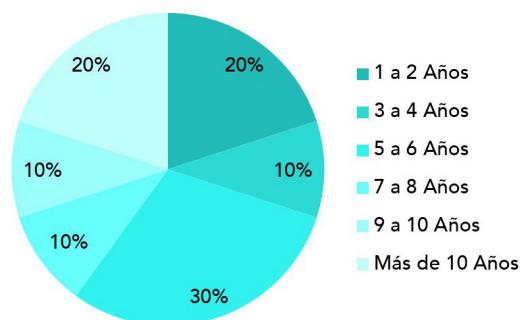
Nota. Programas de posgrados de los docentes

El 20 % trabaja en programas de maestría en educación. Como se puede ver en la figura 5 el 80 % menciona otros programas de posgrado, entre ellos: docencia, docencia universitaria, dirección educativa, gestión educativa, pedagogía y educación. Al mismo tiempo, ampliando la información, fue posible conocer los cursos que han dictado en su

labor, de los cuales se destacan los siguientes: metodología de la investigación, taller de investigación I y II, investigación educativa, redacción científica, políticas públicas, políticas educativas, legislación, docencia, instituciones comparadas, programas de intervención socioeducativas en Colombia y calidad de las instituciones educativas, positivismo-curriculo y evaluación teorías pedagógicas, evaluación de los aprendizajes en educación superior, desarrollo cognitivo, estilos de aprendizaje, estrategias didácticas alternativas, planeación de la evaluación, seminario de inclusión y laboratorio pedagógica.

Figura 6

Tiempo de trabajo en Maestría



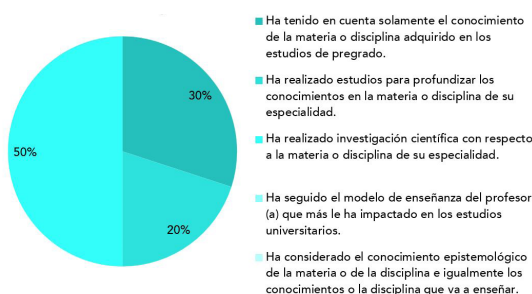
Nota. Antigüedad de trabajo de los docentes de maestría dentro de la Universidad Mariana

Se puede observar en la figura 6 que el tiempo de trabajo del grupo, es comprendido entre 5 a 6 años, siendo este el de mayor porcentaje; si a esto se suma el tiempo que corresponde a 10 años o más, da como resultado un 50% del personal docente establecido en su profesión y con una experiencia suficiente para garantizar el resultado de su trabajo. Hasta aquí se presentan los aspectos generales de los encuestados, los mismos que permitieron la caracterización de acuerdo con sus atributos. De lo anterior, se puede deducir que son profesionales con promedios altos de tiempo dedicados a la docencia universitaria y con buen ánimo para contribuir en la confiabilidad de los datos suministrados.

A continuación, se muestran las respuestas que dieron los mismos participantes en cuanto a su actividad.

Figura 7

Conocimientos, profundizaciones, investigaciones realizadas por los encuestados



Nota. Aspectos considerados por el cuerpo docente

En la figura 7 los profesores universitarios en un 50% han realizado investigación científica con respecto a la materia o disciplina de su especialidad, el 30% ha considerado el conocimiento epistemológico de la materia o de la disciplina, los conocimientos o saberes sobre la disciplina y el 20% han realizado estudios para profundizar los conocimientos en la materia o disciplina de su especialidad, demostrando que el profesor universitario ejerce la profesión desde la experiencia, el conocimiento y el saber-hacer en contexto.

Figura 8

Relevancia de los aportes en la materia o disciplina que enseña



Nota. Respuestas de opción múltiple a la pregunta: ¿A partir de la investigación científica en la materia o disciplina que dicta en la maestría y de su experiencia en la práctica profesional, lo más relevante para usted es qué?

Los profesores manifiestan en la figura 8 que a partir de la investigación científica en la materia o disciplina que dictan en la maestría, lo más relevante para ellos radica en la publicación de artículos y libros resultado

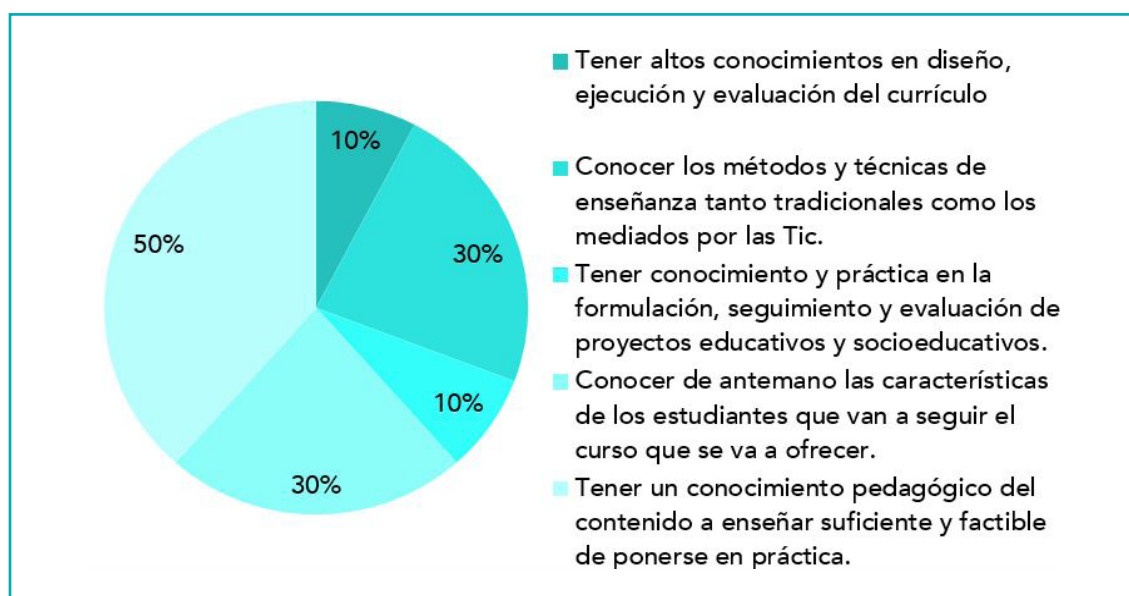
de la investigación, que corresponde al 50 % de los entrevistados. Además, 30 % indica que ha publicado artículos y libros para divulgar el resultado de su investigación, formalizando productos tecnológicos con sus respectivas patentes. También proponen manuales o guías para la enseñanza y el aprendizaje de

educativos y socioeducativos. Por último, 10 % refiere que se debe tener conocimientos en diseño, ejecución y evaluación del currículo.

De esta manera, se permite reconocer en el profesor universitario, que además de saber la disciplina que enseña, es relevante tener

Figura 9

La eficiencia en los cursos de Maestría



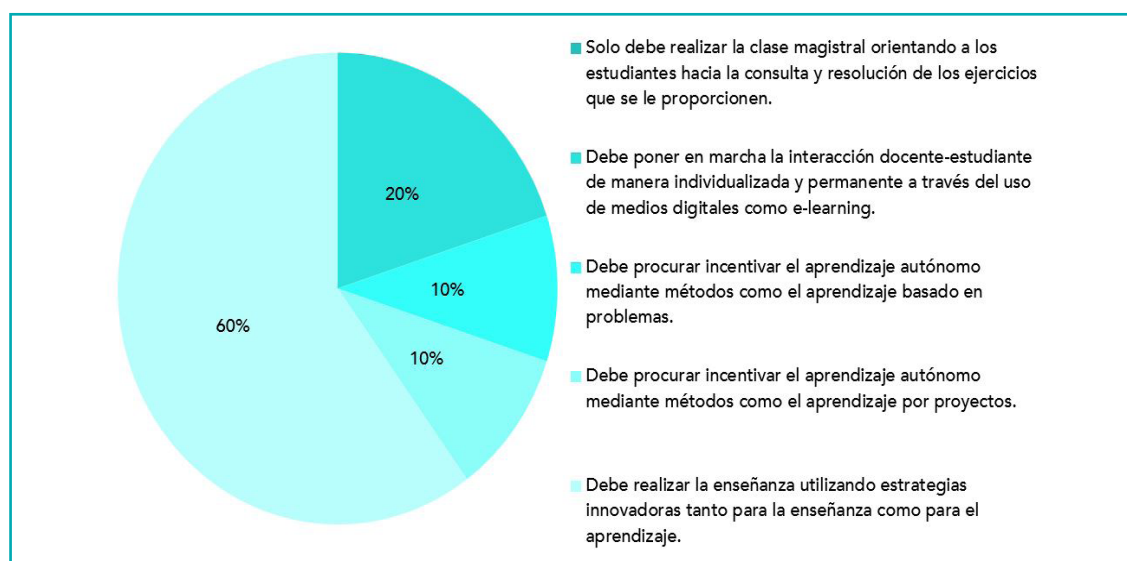
Nota. Respuestas de opción múltiple a la pregunta: ¿Para un ejercicio eficiente en los cursos de maestría, el profesor universitario debe?

las disciplinas, y un 20 % ha generado líneas de investigación. Es así como, el profesor universitario pone especial énfasis en su desempeño tanto académico como formativo y formador.

Para un ejercicio eficiente en los cursos de maestría, según la figura 9 un 50 % manifiesta tener un conocimiento pedagógico del contenido a enseñar, suficiente y factible de ponerse en práctica, el 30 %, se debe conocer de antemano las características para un ejercicio eficiente en los cursos de maestría. Otro 30 % menciona que se debe conocer de antemano las características de los estudiantes que van a seguir el curso. El 10 % expresa que se debe tener conocimiento y práctica en la formulación, seguimiento y evaluación de proyectos

fundamentos pedagógicos, como atributos, para hacer de su labor un ejercicio de calidad, tal como lo afirma León (2016):

Los desarrollos han estado marcados por la precariedad, fragmentación e ilegitimidad, en el caso francés, fundamentalmente debido a tres factores: En primer lugar, la relativa hegemonía que han ejercido las disciplinas enseñadas en términos de definir sus propias formas de enseñanza, especialmente en la educación secundaria. En segunda instancia, con la relativa y débil apropiación de las ciencias humanas en la educación francesa, En tercer lugar, con el carácter conservador, centralista y uniformador del sistema público de educación francés que ha sido un obstáculo formidable para la innovación. (p. 98)

Figura 10*Recursos por parte del docente*

Nota. Respuestas de opción múltiple a la pregunta: A nivel de posgrados, teniendo en cuenta que el estudiante ya es un profesional. ¿Qué busca profundizar en sus conocimientos o en la investigación, el profesor universitario?

En la figura 10 se observa que el 60% considera que se debe enseñar a partir de estrategias innovadoras, tanto para la enseñanza como para el aprendizaje. A su vez, el 20% expresa que se debe poner en marcha la interacción docente-estudiante de manera individualizada y permanente, a través del uso de medios digitales como e-learning. El 10% contesta que, es necesario incentivar el

aprendizaje autónomo. Y el 10% debe procurar incentivar el aprendizaje autónomo mediante métodos como el aprendizaje basado en problemas.

Los profesores universitarios de posgrados tienen un alto conocimiento en cuanto a la metodología general de la investigación científica y pedagógica con un 40%, al igual

Figura 11*El conocimiento del profesor universitario*

Nota. Respuestas de opción múltiple a la pregunta: ¿El profesor universitario de posgrados debe tener un alto conocimiento en?

que la investigación relacionada con la materia o disciplina que enseñan con un 40%, acompañado de un 10% en investigación en sentido estricto y 10% investigación formativa. Lo anterior indica que la preparación académica del profesional universitario va en coherencia con su experticia en los procesos investigativos de su campo de acción pedagógico, como es el caso del "aspirante colombiano a militar, dada su labor, debe poseer un rendimiento,

una nueva forma de graduar su respuesta ante afirmaciones complejas, y también, el encuestador encuentra respuestas que más se acercan a la realidad. Además, se adapta perfectamente a las condiciones de una encuesta realizada vía internet, donde casi todos los problemas encuentran una sistematización de fácil comprensión, evidenciado cada uno de los ítems de pregunta.

Tabla 1

Conocimientos para el ejercicio profesional de la docencia

Para que un docente pueda ejercer profesionalmente su labor, debe tener:	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Indeciso	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
Conocimiento del contenido de la materia o disciplina que va a enseñar	9	1	-	-	-
Conocimiento del currículo	5	4	1	-	-
Conocimientos pedagógicos generales	7	2	1	-	-
Conocimiento pedagógico del contenido de la materia o disciplina que va a enseñar	-	6	3	1	-
Conocimiento de los contextos educativos donde va a enseñar	8	2	-	-	-
Conocimiento de los alumnos a quienes va a enseñar y sus características	4	6	-	-	-
Conocimientos de los objetivos, las finalidades, fundamentos filosóficos, los valores educativos e históricos de cada país (políticas educativas)	4	6	-	-	-

Nota. Análisis de las respuestas a la pregunta, para que un docente pueda ejercer profesionalmente su labor, ¿debe tener?

una resistencia física elevada y un estado nutricional óptimo" (Leyton y Padilla, 2017, p. 134).

Conociendo que los formularios con respuesta de selección múltiple tienen algunas limitaciones. A continuación, se presentan unas preguntas en la escala de Likert, por ser uno de los métodos más empleados para recaudar información en las encuestas actuales. Es un proceso intermedio entre la selección múltiple y la pregunta abierta. Esta escala, le ofrece al interesado

En la tabla 1 se observa que 9 respondieron que totalmente de acuerdo en que los docentes necesitan tener conocimiento del contenido de la materia o disciplina que va a enseñar. Seguido a esto 8 personas mencionan que deben tener conocimiento de los contextos educativos donde van a enseñar, y 7 al igual que los anteriores, mencionan que deben tener conocimientos pedagógicos generales. 5 respondieron que están totalmente de acuerdo con que se debe tener conocimiento de currículo y con puntuación de 4 refieren que deben tener conocimiento

de los alumnos a quienes va a enseñar y sus características y, por último, 4 afirmaron que de debe tener conocimiento de los objetivos, las finalidades, fundamentos filosóficos, los valores educativos e históricos de cada país. Todas las demás puntuaciones oscilan entre de acuerdo, Indeciso y en desacuerdo.

Explicación de la fórmula:

% = Porcentaje el total del estudio.

f = Número de veces que se repite el dato.

100 = Constante de la muestra

N= Total de datos

Tabla 2

Deberes para el ejercicio profesional de la docencia

Para que un docente pueda ejercer profesionalmente su labor, debe:	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Indeciso	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
Conocer el Proyecto Educativo Institucional (PEI) para actuar de conformidad con el mismo	4	5	1	-	-
Conocer el Plan de Desarrollo Institucional (PDI) para actuar de conformidad con el mismo	4	4	2	-	-
Pertenecer a Grupos de investigación del posgrado o de la institución universitaria	5	4	1	-	-
Estar formando parte de Redes de investigación	3	7	-	-	-
Publicar frecuentemente su producción intelectual (artículos, libros, innovaciones tecnológicas)	2	8	-	-	-

Nota. Análisis de las respuestas a la pregunta, para que un docente pueda ejercer profesionalmente su labor, ¿debe?

En cuanto a lo anterior, se observa que esta variable cualitativa categorial, es totalmente dependiente de su formación profesional y del desempeño laboral supeditada al perfil en que se desenvuelve. En este sentido, para ejercer con profesionalismo, el docente universitario debe estar comprometido con su labor y tener sentido de pertenencia por la institución donde labora. Todo esto, con el objeto de encaminar procesos de mejora continua de la calidad educativa a nivel superior. Ahora se presenta el cuestionario que permite establecer una conversación con el interlocutor. En la sistematización de los datos se utilizó una tabla para mostrar las preguntas y respuestas. La forma cómo se presentan las respuestas, es de fácil comprensión para cualquier persona. La cuantificación se realizó con el estadístico porcentaje, cuya fórmula es:

$$\% = \frac{f \times 100}{N}$$

Tabla 3

Saber pedagógico

Ítem	Fr.	%
Conocimiento	6	60
Enseñanza-Aprendizaje	1	10
Labor del maestro	1	10
Educación	1	10
Epistemología	1	10
Total	10	100

Nota. Análisis de las respuestas a la pregunta, para usted, ¿qué es "saber pedagógico"?

Se demuestra que la mayoría de los profesionales universitarios define el saber pedagógico como un conocimiento, teniendo en cuenta que "el concepto fundamental de la pedagogía, es la formalidad del alumno" (Runge y Garcés, 2011, p. 6).

Tabla 4
Elementos para la práctica pedagógica

Ítem	Fr.	%
Conocimientos didácticos y del contenido	2	20
Conocimientos del PEP	2	20
Conocimientos y competencias	2	20
Buena formación	1	10
Conocer al estudiante y entorno	1	10
Elaborar plan de clase	1	10
Trabajo en equipo	1	10
Total	10	100

Nota. Análisis de las respuestas a la pregunta, ¿cuáles elementos o factores son indispensables para desarrollar una práctica pedagógica adecuada a los requerimientos de la maestría donde usted ejerce la labor docente?

Según la muestra analizada en la tabla 4 se puede ver que los elementos o factores más importantes para el desarrollo adecuado de una práctica pedagógica adecuada es tener: Conocimientos didácticos y del contenido, conocimientos del PEP y conocimientos y competencias. Fuera de esto con una puntuación cada uno respectivamente los docentes deben tener una buena formación, conocer al estudiante y entorno, elaborar plan de clase y trabajo en equipo.

Tabla 5
Mejoras que necesita la institución

Ítem	Fr.	%
Formación docente	3	30
Formación investigativa	2	20
Formación en las prácticas de evaluación formativa y por competencias	1	20
Actualización curricular del programa	1	10
Estímulos al desarrollo profesional del docente	1	10
Compromiso con la ejecución de los planes de mejoramiento	2	10
Total	10	100

Nota. Análisis de las respuestas a la pregunta, ¿qué necesita el profesor y la institución para fortalecer la calidad en el desarrollo de la maestría?

En la tabla 5, se analiza las necesidades que el profesor y la institución necesita, a lo que la mayoría con tres elecciones menciona mejoren la formación docente. Seguido a esto con dos elecciones implementar la formación investigativa y el compromiso de la ejecución de los planes de mejoramiento. Por último, con una selección respectiva a implementar la formación en las prácticas de evaluación

formativa y por competencias, actualización curricular del programa y estímulos al desarrollo profesional del docente.

Tabla 6
Logros personales como profesional

Ítem	Fr.	%
Conocimiento	1	10
Reflexiones y aprendizajes en relación con la práctica pedagógica	2	20
Estudios doctorales	1	10
Conferencias a nivel local, nacional e internacional	2	20
Procesos formativos	1	10
Proyectos de Investigación	1	10
Publicación y eventos académicos	2	20
Total	10	100

Nota. Análisis de las respuestas a la pregunta, ¿qué espera usted lograr, por su propia iniciativa o por apoyo de la institución, para cualificar su preparación profesional

Respecto a la tabla 6, se observa lo que espera el docente lograr por iniciativa propia o con apoyo de la institución para mejorar su preparación profesional. Esto tuvo mayor puntuación en reflexiones y aprendizajes en relación con la práctica pedagógica, conferencias a nivel local, nacional e internacional y publicación y eventos académicos con dos. Todas las demás tienen uno como cantidad, siendo así, cada una el 10%.

Tabla 7
Conocimiento y formación profesional de docentes de maestría

Ítem	Fr.	%
Maestría y doctorado	1	10
Discursos actualizados	2	20
Prácticas pedagógicas y curriculares	1	10
Conocimientos disciplinares e investigativos y experiencia	2	20
Conocimiento en metodologías activas del aprendizaje	1	10
Conocimiento y uso de didácticas emergentes y pedagógicas	1	10
Pertenecer a un grupo de Investigación categoría A1	2	20
Total	10	100

Nota. Análisis de las respuestas a la pregunta, ¿cuál debe ser el conocimiento y la formación profesional del profesor universitario de posgrados, como es el caso de las maestrías?

En la tabla 7, se analiza cuáles son los conocimientos y formación profesional que debe tener un docente que da clases en maestría, a lo que se obtuvo como respuesta, ejercer un discurso actualizado, tener conocimientos disciplinares e investigativos y experiencia, y pertenecer a un grupo de investigación categoría A1, siendo esto indicadores el 20% cada uno. Los demás ítems, son el 10% cada uno refiriéndose a: Maestría y doctorado, prácticas pedagógicas y curriculares, conocimiento en metodologías activas del aprendizaje y conocimiento y uso de didácticas emergentes y pedagógicas. El resultado del estudio permitió observar, analizar e identificar la formación docente y pedagógica del profesorado universitario de posgrados.

Teniendo en cuenta que la función social de la universidad, según la Organización de las Naciones Unidas de la Ciencia y la Cultura (1998), en el documento titulado declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción y en el comunicado emitido en julio de 2009 titulado conferencia mundial sobre educación superior - 2009, reza: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo, como resultado de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, celebrada en París, donde se señala que la universidad tiene por funciones: formar profesionales competentes y comprometidos con los problemas sociales y culturales. Además, investigar y producir conocimientos que contribuyan a dar respuestas interdisciplinarias a los problemas complejos y polifacéticos que afectan a la sociedad. Se puede concluir, que existe una buena educación superior cuando se consuman los intereses y necesidades que parten de un contexto.

En la presente investigación, se observó que la formación docente y pedagógica del profesorado universitario tiene elementos fundamentales para validar el conocimiento, los cuales, permiten darle estatus ético y moral a la labor de esta población, en la medida que sus resultados expresan una relevancia. Entre el desempeño y la formación personal de los docentes. En cuanto a la determinación respecto a la formación, se encontró interés

en la superación constante de llevar a cabo la labor educativa, con los mejores estándares de calidad, los cuales deben ser fortalecidos mediante la paciente labor de concienciar y evaluar a la población educativa, no sólo en su saber, sino también en su saber-hacer y saber-ser, para lograr un adecuado proceso formativo y buen desempeño académico en el aula. Cabe resaltar que se deben tener en cuenta otros aspectos, por ejemplo, el perfil del educador profesional, como parte de su formación. En caso contrario, se arriesgará el desempeño en educación adecuada, ya que no basta con la experiencia para acreditar el saber y el conocimiento a enseñar. De ahí, que el profesional docente presenta una importante contradicción, si se analiza la percepción de los profesores sobre la dimensión pedagógica, Zabalza (2004), menciona que:

La docencia universitaria resulta notablemente contradictoria en cuanto a los parámetros de identidad socio profesional. Es frecuente que los profesores universitarios se identifiquen como tales en la medida que es signo de estatus social. Pero ese reconocimiento (al menos en lo que se refiere a sus componentes docentes) resulta bastante marginal a la hora de valorar los elementos constitutivos desde que se construye y desarrolla dicha identidad. (p. 107)

Debido a esto, no se encuentra congruencia en lo que respecta a ser un educador adecuado frente a este papel. Fuera de esto Vicenzi (2012), menciona que:

Algunos profesores universitarios se conciben más desde su especificidad científica (biólogos, ingenieros, matemáticos, médicos, abogados, etc.) que desde su actividad como profesionales de la docencia y no advierten la necesidad de acreditar competencias profesionales para ejercerla. Sin embargo, la docencia, como cualquier otra profesión, requiere de una formación sistemática y de un programa de actualización y perfeccionamiento permanente. Actualmente, este requerimiento comienza a explicitarse en tratados, documentos y acuerdos que se promueven tanto desde organismos internacionales (UNESCO, OEA, OEI, OCDE) como nacionales. (pp. 116-117)

Usualmente la docencia, es vista desde el título, pero debido a cambios en la educación, exigencias por parte de este rol a desenvolverse nacional e internacionalmente, se ha evolucionado y motivado a mejorar la educación superior. De ahí que Calvache (2006), en su artículo titulado la formación de docentes en América Latina y en Colombia, hace mención a lo siguiente:

Para alcanzar una formación de educadores creativos con habilidades y competencias posibilitadoras de gestión e innovación, el énfasis debe darse en los fundamentos de los saberes disciplinarios y en la pedagógica con una relación fuerte entre la teoría y la práctica, con capacidad para adaptarse a lo nuevo y para adentrarse a la investigación del aula y en el aula, junto con el conocimiento del entorno de su realización pedagógica, social y cultural. (p. 74)

Lo anterior demuestra que, la formación pedagógica del profesor universitario supone, desarrollar una estructura de gestión, que garantice la orientación, seguimiento e investigación de las prácticas docentes. Esto, al igual que un programa sistemático de formación pedagógica, nutrida, a partir de las experiencias observadas en la interacción de los profesores con la clase. Además, debe incluir un diseño que solvante las necesidades y requerimientos hallados. Teniendo en cuenta lo anterior, se propone implementar un modelo de trabajo que interpele al profesor universitario, promoviendo su reflexión en la acción y sobre la acción docente.

CONCLUSIONES

La formación docente y pedagógica del profesorado universitario de posgrados, se encuentra asociado a la formación y el desempeño académico de los docentes de maestría en pedagogía de la Universidad Mariana. El saber, saber-hacer, saber-ser del docente universitario, es un trinomio que fortalece los cambios contemporáneos en sus prácticas educativas y facilitan la mejora continua en la calidad educativa. Ser educador profesional a nivel superior, parte de la formación unilateral, tanto del conocimiento de la disciplina, como del aprender haciendo

desde su formación, en las instancias de capacitación, actualización y debate de contenidos pedagógicos y didácticos acordes con las necesidades identificadas. La labor del profesional universitario, requiere construir acuerdos que contribuyan al desarrollo de prácticas docentes cooperativas e interdisciplinarias en consonancia.

El docente, debe buscar situaciones de mayor profesionalidad y mejorar sus competencias profesionales docentes, tanto en lo específico como en lo pedagógico, psicopedagógico y tecnológico. Estar en una cualificación permanente, dinamizar la profesión basada en la colaboración y trabajar la investigación educativa. El profesor universitario deberá asumir el compromiso y la decisión necesarias, para dinamizar y cualificar sus competencias profesionales, pedagógicas, sociales y saberes disciplinares. Además, deberá poseer experticia en el manejo las competencias de gestión para la adquisición, difusión, producción del conocimiento y transformación social.

AGRADECIMIENTOS

A la Universidad Mariana que, a nivel de postgrado, contribuye a formar un capital humano altamente cualificado y con las competencias científicas necesarias para producir nuevos conocimientos y tecnologías, encaminadas al intelecto y reflexión sobre el quehacer profesional del docente de posgrados. Esto, constituye uno de los mayores retos para las universidades al momento de incursionar en propuestas profesionales y actividades, en razón de la formación permanente que va en la búsqueda de calidad educativa, a través del mejoramiento pertinente en la profesionalización disciplinar y en la innovación de las prácticas pedagógicas. De esta manera, el aporte sustancial que ha dado el proceso de esta investigación, es línea base para incursionar en nuevas tendencias en la educación superior, que como fuentes de información aporten al seguimiento continuo y constante de la labor del docente. Por tanto, no se trata sólo de una figura o un actor más en las dinámicas universitarias, sino que es uno de los principales protagonistas en la formación de los estudiantes y en la construcción de conocimiento.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguilar, Y., Valdez, J., González, N., Rivera, S., Carrasco, C., Gómora, A., Pérez, A., y Vidal, S. (2015) Apatía, desmotivación, desinterés, desgano y falta de participación en adolescentes mexicanos. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 20(3), 326-336. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29242800010>

Alfárez, A. (2014). *Responsabilidad Social Universitaria en la formación curricular y la participación social: El caso de la Facultad de Educación de la Universitat Internacional de Catalunya*. Universitat Internacional de Catalunya.

Calvache, J. (2006). La Formación de Docentes en América Latina y en Colombia. *Estudios Latinoamericanos*, (18-19), 70-76. <https://revistas.udenar.edu.co/index.php/rceilat/article/view/1390>

Gros, B. y Romaña, T. (2004). *Ser profesor. Palabras sobre la docencia universitaria*. Ediciones Octaedro-ICE

León, A. (2016). Una aproximación a las discusiones en el campo de la educación y la pedagogía: Estado de la cuestión. *Pedagogía y Saberes*, (44), 93-103. <http://www.scielo.org.co/pdf/pys/n44/n44a09.pdf>

León, A., Risco, E., y Alarcón, C. (2014). Estrategias de aprendizaje en educación superior en un modelo curricular por competencias. *Revista de educación superior*, 43(172), 123-144. <http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v43n172/v43n172a7.pdf>

Leyton, K., E., y Padilla, D., M. (2017). *Asociación entre el estado nutricional, rendimiento físico y ración servida, en la incorporación y finalización en el campo de entrenamiento de los soldados de la Vigésima Tercera Brigada Batallón Boyacá - sede Chapalito* (1.a ed). Libros Editorial UNIMAR

López, H., Caicedo, F., y Bonilla, D. (2017). Indicadores clave para la evaluación institucional de universidades; caso investigación científica, Ecuador y otros Países. *Revista Sarance*, (40), 57-65. <https://www.uotavalo.edu.ec/repositorio/libros/SARANCE40.pdf>

Mas, O. (2011). El profesor Universitario: Competencias y su Formación. Profesorado. *Revista de Curriculum y Formación Del Profesorado*, 15(3), 195-211. <http://www.ugr.es/~recfpro/rev153COL1.pdf>

Montes, N., y Machado, E. (2011). Estrategias docentes y métodos de enseñanza-aprendizaje en la educación superior. *Humanidades médicas*, 11, 475-488. https://www.researchgate.net/publication/260771008_Estrategias_docentes_y_metodos_de_ensenanza-aprendizaje_en_la_Educacion_Superior

Restrepo, J., y Navío, A. (2016). Las competencias del docente de maestría en universidades colombianas: apreciaciones de alumnos y profesores. *Civilizar, ciencias sociales y humanas*, 16(31), 191-203. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=100250983010>

Runge, A., K., y Garcés, J., F. (2011). Educabilidad, formación y antropología pedagógica: repensar la educabilidad a la luz de la tradición pedagógica alemana. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 9(2), 13-25. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105322389002>

Organización de las Naciones Unidas de la Ciencia y la Cultura. (2019). *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo xxi: visión y acción*, 2(9), 97-113. <http://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/171>

Ortega, J. (2017). Conocimiento escolar y conocimiento "disciplinar" del profesor: algunas reflexiones sobre la participación del profesor en la construcción y enseñanza del contenido asociado a las disciplinas escolares. *Folios*, (45), 87-102. <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n45/n45a07.pdf>

Vivenci, A. (2012). La formación pedagógica del profesor universitario. Un desafío para la reflexión y revisión de la práctica docente en el nivel superior. *Aula*, 18, 111-122. <http://dx.doi.org/10.14201/8875>

Zabalza, M. Á. (2004). Innovación en la enseñanza universitaria. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, (6), 113-136. <https://doi.org/10.18172/con.531>





RESUMEN

Este trabajo, es producto de la revisión documental de repositorios académicos y bases de datos, referentes a los conocimientos necesarios para la enseñanza universitaria enfocados en el profesor universitario y su práctica pedagógica, gestión curricular en el desarrollo de competencias y resultados de aprendizaje en los estudiantes. La calidad e internacionalización de la educación superior, conlleva cambios de paradigmas educativos y estructurales, donde el docente necesita conocimientos profesionales específicos, para movilizar las dimensiones cognitivas, praxeológicas y axiológicas, relacionado directamente al alumno. El ensayo, es de carácter descriptivo y argumentativo, brinda una categorización de las temáticas, estructurar un marco referencial de aproximaciones teóricas sobre la formación del docente, competencias esenciales e importancia de la gestión curricular. De esta manera, inferir la identidad del docente universitario, como protagonista en la gestión de la calidad educativa, así dar respuesta a las exigencias del conocimiento y los nuevos contextos culturales en las aulas universitarias.

Palabras clave: calidad educativa, competencias, conocimientos profesionales, formación, gestión curricular, resultados de aprendizaje.

EL PROFESOR UNIVERSITARIO: SU FORMACIÓN, COMPETENCIAS Y GESTIÓN CURRICULAR

03

*The college professor: their training, competences,
and curriculum management*

José Calvache¹, Ana Solarte²

Universidad CESMAG – Pasto, Colombia^{1,2}

ecalvache17@gmail.com/jecalvache@unicesmag.edu.co¹

lulitasolarte@gmail.com/alsolarte@unicesmag.edu.co²

Recepción, 15 de agosto 2019. Aceptación, 27 de septiembre del 2019

ABSTRACT

This work is the product of the documentary review of academic repositories and databases, referring to the knowledge necessary for college teaching focused on the college professor and their pedagogical practice, curricular management in developing competencies, and learning results in students. Higher education's quality and internationalization entail changes in educational and structural paradigms. The teacher needs specific professional knowledge to mobilize the cognitive, praxeological, and axiological dimensions directly related to the student. The essay is descriptive and argumentative. It implements a categorization of the themes, structuring a referential framework of theoretical approaches on teacher training, essential competencies, and the importance of curricular management. In this way, infer the college teacher's identity, as a protagonist in the direction of educational quality, thus responding to the demands of knowledge and new cultural contexts in college classrooms

Keywords: curriculum management, educational quality, learning outcomes, professional knowledge, training.

INTRODUCCIÓN

¿Cuáles son las responsabilidades de la educación superior?, ¿Qué necesita el personal docente para mejorar sus habilidades en la enseñanza? en el mundo académico de la educación superior, el profesor universitario tiene grandes responsabilidades educativas y sociales. Ante el reto de la profesionalidad docente requerida para la enseñanza universitaria, en consideración a sus protagonistas y al entorno, es importante reflexionar sobre el significado de ser profesor universitario. Es imprescindible, por tanto, abordar las competencias para el ejercicio docente de calidad, innovación y sobre los “conocimientos necesarios para la enseñanza: una categoría fundamental en la formación de maestros” (Velásquez *et al.*, 2014), agregándose a esto la importancia de la gestión curricular universitaria, como la estrategia ideal para orientar y facilitar el aprendizaje del alumno,

haciendo hincapié en la educación centrada en el estudiante, convirtiéndose en un reto para las funciones de las instituciones de educación superior y de los académicos.

DESARROLLO

Han sido variadas las concepciones sobre la formación docente, muchas de ellas responden a los dilemas formativos y relacionados como lo describe Zabalza (2002) con el “sentido y relevancia de la formación (...), contenido de la formación (...), destinatarios de la formación (...), agentes de la formación (...) y organización de la formación (...)” (pp. 146-169). Pérez (1994) por ejemplo, en una concepción compleja y no limitada sólo a la adquisición de conocimientos, refiere que la formación docente es:

Un proceso de auto-socio-formación que implica, necesariamente, una profunda transformación personal y colectiva. En esta perspectiva, formación y transformación se identifican. Una supuesta formación que no suponga un profundo cambio personal y de la práctica no tiene mucho sentido. Formarse sería entonces construirse, planificarse, inventarse, llegar a ser esa persona que uno está llamado a convertirse. (p. 84)

Marcelo (1995) relaciona los conceptos de formación del profesorado desde el pensamiento de varios autores, empieza en el campo de conocimientos, investigación y de propuestas teóricas y prácticas, que dentro de la didáctica y organización escolar, estudia los procesos mediante los cuales los profesores, en formación o en ejercicio, se involucran individualmente o en equipo; en experiencias de aprendizaje, a través de las cuales adquieren o mejoran sus conocimientos, destrezas y disposiciones, que les permite intervenir profesionalmente en el desarrollo de su enseñanza, del currículum y de la escuela, con el objeto de mejorar la calidad de la educación que reciben los alumnos.

Se trata de formar un profesional de la educación, como menciona Le Boterf (1999) que sabe proceder de manera pertinente, más allá de lo prescrito, en un contexto o situación determinada, combinando recursos personales

y del entorno, capaz de movilizarse de la mejor manera posible en contextos problemáticos. Será un profesional capaz de transferir sus recursos personales a las situaciones que el contexto requiere, de asimilar desde la experiencia y aprender a aprender (Mora, *et al.*, 2018). Por último, comprometerse con su tarea y en la relación profesional con los demás. La formación del profesorado universitario debe ser apropiada, considerando campos como la formación científica y en nuevos roles docentes, con el fortalecimiento de aspectos de tipo cognoscitivo, estrategias y capacidades socioafectivas, para así, incidir positiva y pertinentemente en la calidad de la educación (García, 1999), a sabiendas que, para desempeñar eficientemente una profesión como lo plantea Echeverría (2002) “es necesario saber los conocimientos requeridos por la misma”, componente técnico y, a su vez, un ejercicio eficaz de estos necesita un saber hacer, componente metodológico que se vuelve cada vez más imprescindible e importante en este contexto laboral que está en constante evolución, saber ser, componente personal y saber estar, componente participativo.

Frente a este desafío, las universidades deben repensar el trabajo del docente universitario a la luz de los mandatos de la Organización de las Naciones Unidas de la Ciencia y la Cultura (2019) en el artículo 10, sección a, al decir:

Un elemento esencial para las instituciones de enseñanza superior es una enérgica política de formación del personal. Se deberían establecer directrices claras sobre los docentes de la educación superior, que deberían ocuparse, sobre todo, hoy en día, de enseñar a sus alumnos a aprender y a tornar iniciativas, y no a ser, únicamente, pozos de ciencia. Deberían tornarse medidas adecuadas en materia de investigación, así como de actualización y mejora de sus competencias pedagógicas mediante programas adecuados de formación del personal, que estimulen la innovación permanente en los planes de estudio y los métodos de enseñanza y aprendizaje, y que aseguren condiciones profesionales y financieras apropiadas a los docentes a fin de garantizar la excelencia de la investigación y la enseñanza (...).

Una revisión documental de lo que ha sido el diseño curricular para la educación superior, tomando el caso de Colombia, permite inferir que en la mayoría de universidades la formación del docente y de otros profesionales se centra en el desarrollo del individuo o construcción de un perfil profesional teniendo conocimiento epistemológico de la profesión, en el desarrollo del objeto de conocimiento de la profesión que son conocimientos del contenido, en los requerimientos sociales o problemas del contexto. El ejercer, la aplicación de las tendencias y enfoques curriculares, ha originado diferentes modelos de formación docente, caracterizados desde la tradición académica, donde el profesor, es el especialista en la disciplina que enseña, hasta los modelos de autonomía e investigación.

Siguiendo la temática y diversidad de la formación docente, Valbuena (2007) hace alusión a las principales características de algunos modelos de formación docente desde las perspectivas académica, técnica y práctica. Teorías que llevan a inferir que no es posible pensar en la docencia sin pensar en su complejidad, en las condiciones profesionales en las que se actúa y en las dimensiones que explican esas prácticas. Badley (2000) y Loughran (2002) mencionan que la docencia universitaria requiere de un profesorado que conozca teorías y estrategias pedagógicas, epistemológicas, habilidades y competencias para desarrollar la enseñanza de manera eficiente, voluntad para reflexionar todo lo referente a la acción educativa y de aula encomendada.

El conocimiento profesional del docente no sólo hace referencia al saber pedagógico, también tiene que ver con el ámbito del saber hacer como esquemas y estrategias de enseñanza dados por la didáctica. Por esto, es importante indagar sobre el tipo de conocimiento que adquieren los profesores en formación, los que ejercen, y sobre que conocimiento profesional tienen los docentes universitarios, como saberes formalizados, experienciales y conocimiento profesional a futuro, para asegurar la calidad de la educación, consolidar una mayor valoración e identidad como profesional. Bromme (1988) considera que el conocimiento profesional docente requiere la interrelación de diferentes tipos de conocimientos, como

son: los específicos de la asignatura que se enseña que son conocimientos disciplinares, la didáctica específica, el pedagógico y el metac conocimiento.

Grossman (1990) a partir de sus investigaciones con profesores de inglés, hace una propuesta del conocimiento profesional del docente, identificando cuatro componentes: conocimiento de la materia (estructura sintáctica, contenido, estructura semántica), conocimiento pedagógico general (alumnos y aprendizaje, gestión de clase, curriculum y enseñanza), conocimiento didáctico del contenido (conocimiento de cómo aprenden los alumnos, conocimiento curricular, conocimiento de las estrategias de enseñanza), conocimiento del contexto (comunidad, barrio, escuela). Para Marcelo (1995), el profesor universitario debe tener las competencias de: planificación de la enseñanza, metodología didáctica, motivación, comunicación, gestión de clase, evaluación de rendimiento, creación de ambientes lúdicos y tutorías.

Shulman (1987) define siete categorías del conocimiento del profesor: conocimiento del contenido, pedagógico general, currículo, pedagógico del contenido, conocimiento de los alumnos, contenidos educativos y conocimiento de los objetivos con valores educativos y fundamentos filosóficos e históricos. Se resalta la importancia del conocimiento pedagógico o conocimiento didáctico del contenido, por concebirse como aquellas instrucciones necesarias para la enseñanza y formación permanente tanto de los profesores titulados, como de los profesionales que ejercen la docencia sin la preparación previa o específica. Cada vez se encuentra infortunadamente los programas de formación de maestros ofrecidos por las universidades, han guiado de forma aislada el componente pedagógico-didáctico y disciplinar, en muchos casos, lo disciplinar y dando poca relevancia a la formación pedagógica-didáctica, generando a su vez, rivalidades entre los expertos de estas líneas de investigación y los expertos en pedagogía y didáctica (Velásquez, *et al.*, 2014).

De lo dicho, se puede reafirmar que la caracterización componencial del conocimiento didáctico-pedagógico del contenido,

comprende la necesidad de la profesionalización integral del docente, en el conocimiento de la materia a enseñar en disciplina e interdisciplinariedad, y en el ¿cómo hacerlo? que son los aspectos psicopedagógicos. Esto, a través del perfeccionamiento y la formación permanente, garantizando el cambio, la innovación, nuevas alternativas de fomento del aprendizaje en el aula y fuera de ella. Al profesor universitario se le presenta el reto del manejo de los saberes profesionales, definidos por Tardif (2009) como saber, saber hacer y saber ser para innovar y transformar a los sistemas y propósitos educativos, por ende se invita a aplicar los saberes docentes y profesionales en el aula principalmente para garantizar la calidad de la transferencia de conocimientos, investigación, gestión de la proyección social para el avance cualitativo en la transformación ética de las instituciones y sus ofertas educativas. Además, se incita a enseñar competencias y a ser competente para superar las limitaciones de la enseñanza tradicional, "una enseñanza que, en la mayoría de los casos, se ha reducido al aprendizaje memorístico de conocimientos, hecho que conlleva la dificultad para que éstos puedan ser aplicados en la vida real" (Zabala, 2007, p. 19). Perrenoud (2011) señala las competencias a ejercitar como: organizar y animar situaciones de aprendizaje, gestionar la progresión de los aprendizajes, elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación, implicar a los alumnos en sus aprendizajes y su trabajo, trabajar en equipo, participar en la gestión, utilizar las nuevas tecnologías, afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión y organizar la propia formación continua.

Por otra parte, Tobón (2005) menciona las competencias básicas o fundamentales para vivir en sociedad y desenvolverse en cualquier ámbito laboral, las cuales, el profesor debe dominarlas destrezas: comunicativa, matemática, autogestión de proyectos, ética de vida, manejo de nuevas tecnologías de la información y la comunicación, para el afrontamiento al cambio y liderazgo en la práctica docente. Junto a estas, relaciona las competencias cognitivas básicas en los procesos educativos como: la interpretativa, argumentativa y competencia propositiva, tomando en cuenta, la importancia de las competencias genéricas que debe poseer un docente y las específicas de la disciplina que

enseña. Zabala (2013) reflexiona en el análisis de la formación universitaria sobre el ejercicio profesional y los dilemas, plantea el enfoque de las ocho competencias que corresponden con enfoques formativos: competencias cognitivas, competencias metacognitivas, culturales y contextuales, competencias comunicativas, competencias de gestión, habilidades tecnológicas, competencias de investigación.

Por otra parte, Medina y Barquero (2012) después de diez años de investigación-acción en la implementación, operación y evaluación de resultados, en un modelo de formación basada en competencias, ofrecen "una sistematización acerca de cómo deben formarse los docentes con base en competencias, para afrontar los retos que impone la educación de las nuevas generaciones en un entorno cada vez más complejo, dinámico y competitivo" (p. 26) y proponen un conjunto de veinte competencias profesionales para la práctica docente. Hasta este punto, es importante precisar que todas las variantes de competencias, por lo general, "no se excluyen entre sí y con frecuencia constituyen estructuras complejas e interactivas de elementos que se condicionan mutuamente" (Zabala, 2013, p. 11).

El profesor universitario, debe pasar de ser un administrador del currículo a un diseñador del currículo. Debe impulsar el paradigma formativo universitario moderno que conlleve al paso de un proceso anclado en la enseñanza, un proceso que tenga como esencia y gran propósito el aprendizaje, con la intención que el estudiante aprenda a aprender durante toda la vida. El ideal de un profesor universitario debe estar encaminado a "lograr que los estudiantes asuman el contenido curricular de sus programas académicos no como una suma de partes, sino como un todo integrado que aporta, además de los conceptos teóricos, elementos útiles para la vida personal y profesional" (Lemos, 2017, p. 69). El reto del profesor universitario debe ser, el saber identificar la importancia de la gestión curricular en su teoría y diseño curricular en contexto, saber ¿cómo diseñar un currículo por competencias?, ¿cómo diseñar un currículo mediante enfoques basados en el aprendizaje? para dar respuesta al nuevo modelo educativo universitario con enfoque en los resultados de aprendizaje.

En los momentos socio-educativos actuales, la gestión curricular por parte de los distintos profesionales de la intervención educativa, se convierte en la base para lograr un proceso de enseñanza y de aprendizaje que responda a los requerimientos de las políticas nacionales e institucionales de la educación superior y las políticas específicas de internacionalización en lo referente a investigación, currículo, movilidad académica, cooperación internacional, dado que, como lo mencionan Salcedo y Ortiz (2017):

(...) en la actualidad las instituciones educativas, para evaluar la calidad de la formación que ofrecen, no comparan los contenidos que desarrollan y que están diseñados en los currículos, sino que sólo se tienen en cuenta los resultados que obtienen los estudiantes, medidos a partir de unas pruebas estandarizadas a nivel nacional e incluso internacional, en una clara manifestación posmoderna del desarrollo de la pedagogía comparada. (p. 10)

Al entender, los postulados que hablan de la gestión curricular, se podrían definir, como el conjunto de políticas y procedimientos que tienen que ver con la implementación efectiva del currículo por parte de docentes y directivos. Esto, con el fin de asegurar los resultados de aprendizaje en los estudiantes. Se hace referencia al diseño del currículo y desarrollo curricular conjuntamente con su evaluación; en la actualidad el docente está dentro de un ecosistema de contemporaneidad educativa, donde se promueve el diseño de currículo por competencias y resultados de aprendizaje, en la definición de lo que se debe enseñar y lo que deben aprender los estudiantes.

La importancia del conocimiento y la puesta en marcha de la gestión curricular, por parte del docente universitario, radica en la correcta aplicación, renovación y direccionamiento del currículo, para garantizar las competencias y los aprendizajes deseados. A esto, se agrega que la gestión curricular en coherencia con los proyectos educativos institucionales y los modelos pedagógicos facilitan los escenarios para la implementación de estrategias didácticas y metodológicas potenciadoras de la formación integral del estudiante y en lo cognitivo, praxeológico y axiológico.

A finales de la década de los 90, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) lanzó el proyecto denominado DeSeCo por sus siglas en inglés de *Definition and Selection of Competencies*. Con el objetivo de proporcionar un marco conceptual sólido que establece objetivos que cualquier sistema educativo puede implementar a lo largo de toda la vida. Este ensayo da respuesta a la siguiente cuestión: ¿qué competencias personales se consideran imprescindibles para poder afrontar los retos de la sociedad del siglo XXI? Se estipula que las competencias claves o básicas para cualquier individuo, por un lado, son: comunicación en lengua materna, comunicación en una lengua extranjera, matemática y por otro lado, en ciencia y tecnología son: metodologías digitales, aprender a aprender, interpersonales y cívicas, emprendimiento y por último, expresión cultural.

Se considera que ser competente, es saber qué hacer con el conocimiento, en un contexto determinado y en situaciones inciertas para resolver un problema con éxito y con un alto sentido humano. En este sentido, la necesidad del manejo de diferentes tipos de competencias se evidencia en las siguientes categorías: básicas, genéricas, transversales o generales, específicas, técnicas o especializadas. Por su parte, el Proyecto Tuning América Latina, plantea el conocimiento y manejo de las siguientes competencias en los procesos de la educación superior: instrumentales, interpersonales, y sistemáticas. Paralelamente a la formación basada en competencias, en la gestión curricular como conocimiento integral del docente universitario, se produce, en la actualidad un cambio metodológico, pasando de un enfoque basado en contenidos, a un enfoque centrado en resultados de aprendizaje "focalizado en lo que el estudiante es capaz de comprender y hacer al terminar con éxito su proceso de aprendizaje" (Quadrado, 2018, p. 25).

De este modo, los resultados del aprendizaje son de interés: a) para las universidades cuando llevan a cabo la definición de sus títulos y la formación de sus estudiantes, esencialmente a través de sus asignaturas; b) en el ámbito nacional, cuando se realiza la definición del marco de cualificaciones o la evaluación externa para el aseguramiento de la calidad universitaria;

y c) en el ámbito internacional con el propósito de fomentar el reconocimiento, la movilidad, y la transparencia de títulos entre distintos países. (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, 2013). El diseño por resultados de aprendizaje, están actualmente a la vanguardia de la innovación educativa; la planificación del currículo promueve el enfoque centrado en el estudiante favoreciendo el cambio de los modelos de enseñanza basados exclusivamente en *inputs*, es decir, centrados en lo que el profesor enseñaba en el aula, hacia aquellos fundamentados más en *outputs*, basados en el estudiante y su aprendizaje.

Los resultados de aprendizaje, describen lo que se espera de los estudiantes: que conozcan, comprendan y/o sean capaces de demostrar su satisfacción al aprender suficientemente los contenidos al término de un espacio académico, módulo o programa. En tanto, que las competencias se consideran en un sentido más holístico de la formación. Las competencias son, un conjunto de resultados de aprendizaje integrados de manera terminal, posibles de certificar en torno a un perfil de egreso o profesional. Harden (2002) expresa que, en el proceso formativo, los resultados de aprendizaje, son posibles de gestionar, en términos de actividades de aprendizaje y de evaluación, no las competencias debido a su complejidad y densidad. En cuanto a la redacción de los resultados de aprendizaje, Villardón y Yániz (2006) mencionan que se inicia con un verbo que permite expresar el aprendizaje en acción, seguido del proceso que se debe desarrollar, terminando con un complemento indirecto que indica contexto y/o finalidad de la acción. El verbo, junto al proceso y el contexto seleccionado para identificar el resultado de aprendizaje, deben reflejar el nivel de complejidad en el que se debe desarrollar la competencia. Se debe describir en forma clara y precisa los logros esperados, por ejemplo: El estudiante prepara el organigrama de una empresa de manera clara y ordenada según el tipo de empresa descrito.

La Unidad Curricular de Posgrado (2016) de la Universidad de la Frontera menciona que, los objetivos de una asignatura o proceso formativo están relacionados directamente con las intenciones del profesor. En tanto, que los

resultados de aprendizaje al ser evaluables y observables, están directamente relacionados con lo que el estudiante debe lograr. La diferencia entre: competencias y resultados de aprendizaje, es que, los resultados de aprendizaje comúnmente se expresan según competencias, lo cual, genera confusiones, que es preciso aclarar rápidamente. Hay que considerar que los resultados de aprendizaje consideran conocimientos, destrezas y competencias. De esto, se entiende que comúnmente, se tomen las competencias y los resultados de aprendizaje, como sinónimos, aunque no lo sean, pues los resultados de aprendizaje, son más amplios que las competencias.

Los resultados de aprendizaje, se centran más en lo que el estudiante ha aprendido y no solamente en el contenido que se le ha enseñado. Esto, indica que el estudiante puede demostrar al término de una actividad de aprendizaje. Los verbos activos de la Taxonomía de Bloom, son muy utilizados para la redacción de resultados de aprendizaje. La revisión teórico-documental y analítica, sobre el papel del profesor universitario en el nuevo contexto educativo de la educación superior, confirma la necesidad de investigar sobre el conocimiento profesional del docente en cuanto a su formación inicial y permanente, los estilos y estrategias de enseñanza, las concepciones sobre educación superior referidas a la disciplina que enseña, las competencias básicas, genéricas y específicas que debe considerar para un desempeño eficiente, cualificado y productivo. Por ende, si se quiere innovar la enseñanza y el aprendizaje, es importante el indagar sobre los saberes disciplinares, profesionales, curriculares, metodológicos, didácticos, técnicos, investigativos que posee el cuerpo docente. Así mismo, incursionar en el ejercicio de la práctica docente, en aspectos específicos como: gestión curricular, planeación, modelos pedagógicos, estilos de aprendizaje, formas de evaluación y de resolución de conflictos.

CONCLUSIONES

El conocimiento y práctica de la gestión curricular para un docente de la educación superior, es fundamental para asegurar la calidad de la educación y los resultados de aprendizaje de los estudiantes. El conocimiento teórico-práctico del saber pedagógico y la dinamización de las competencias, se han convertido en los elementos para entender, interpretar y comprender el quehacer de los docentes. Por ende, los logros de los estudiantes en su formación y educación, deben ser significativos en cuanto a la necesidad de fortalecer y revisar competencias ligadas directamente a la: función

docente, investigación, gestión, interrelación con el entorno, entre otros. La formación del docente universitario en los aspectos disciplinares y pedagógicos, se convierte en una garantía para la calidad de los aprendizajes y favorece el desarrollo de distintas fases inherentes a la investigación, innovación, producción y difusión de conocimiento, mejorando la docencia universitaria. La formación permanente del docente, no solamente ayuda a tomar conciencia de las actuaciones, a reflexionar sobre ellas, sino que incentiva el compromiso con la calidad de la educación y permite la proyección del trabajo docente en crecimiento de sus conocimientos donde se cultive la cultura de la paz.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. (2013). *Guía de apoyo para la redacción, puesta en práctica y evaluación de los resultados de aprendizaje*. ANECA. <http://www.aneca.es/Documentos-y-publicaciones/Otras-guias-y-documentos-de-evaluacion/Guia-de-apoyo-para-la-redaccion-puesta-en-practica-y-evaluacion-de-los-RESULTADOS-DEL-APRENDIZAJE>

Badley, G. (2000). Developing globally competent University teachers. *Innovations in Education and Training International*, 37(3), 244-253. <https://doi.org/10.1080/13558000050138489>

Bromme, R. (1988). Conocimientos Profesionales de los Profesores. *Enseñanza de las Ciencias*, 6(1), 19-29. https://www.researchgate.net/profile/Rainer_Bromme/publication/39101148_Conocimientos_profesionales_de_los_profesores/links/00b7d52cbf691c9b5f000000/Conocimientos-profesionales-de-los-profesores.pdf

Marcelo, C. (1995). *Formación del Profesorado para el Cambio Educativo*. Universidad de Sevilla.

Echeverría, B. (2002). Gestión de la competencia de acción profesional. *Revista de Investigación Educativa*, 20(1). 7-43. <https://revistas.um.es/rie/article/view/97411>

García, J. (1999). *Formación del Profesorado, Necesidades y Demandas*. Editorial Praxis.

Grossman, P. (1990). *The making of a teacher: teacher knowledge and teacher education (professional development and practice series)*. Teachers'. College Press

Harden, R., M. (2002). Learning outcomes and instructional objectives: ¿is there a difference? *Medical Teacher*, 24 (2), 151-155. <https://doi.org/10.1080/0142159022020687>

Le Boterf, G. (1999). *L'ingénierie des compétences*. Éditions d'Organisation

Lemos, R. (2017). *Reconocimiento de mi práctica pedagógica. En Innovaciones pedagógicas en el aula universitaria desde la diversidad disciplinar*. Programa Editorial Universidad de Occidente.

Loughran, J. (2002). Effective reflective practice. In search of meaning in learning about teaching. *Journal Teacher Education*, 53(1), 33-43. <https://doi.org/10.1177/0022487102053001004>

Medina, M., y Barquero, J. (2012). *20 competencias profesionales para la práctica docente*. Trillas.

Mora, E., Bonilla, D., Núñez, L., y Sarmiento, J. (2018). Inadaptabilidad de los docentes al manejo de plataformas virtuales: caso EducarEcuador. *Conrado*, 14(62), 39-43. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1990-86442018000200006&script=sci_arttext&lng=en

Organización de las Naciones Unidas de la Ciencia y la Cultura. Art. 10, §a.

Pérez, A. (1994). *¿Es posible Educar Hoy en Venezuela?: Una Nueva Política Educativa*. San Pablo.

Perrenoud, P. (2011). *Diez Nuevas Competencias para Enseñar*. Editorial Magisterio.

Quadrado, C. (2018). *La Educación Centrada en el Estudiante. Una reflexión sobre un sistema de educación en los resultados de aprendizaje* [Presentación de Diapositivas]. Colombia

Salcedo, M., y Ortiz, A. (2017). *Currículo. Cómo preparar clases de excelencia*. Ediciones de la U.

Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1-22. <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>

Tardif, M. (2009). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea

Tobón, S. (2005). *Formación basada en competencias* (2.a ed.). Ecoe.

Unidad Curricular de Postgrado, (2016). *Como redactar resultados de aprendizaje*. Universidad de la Frontera.

Valbuena, E. (2007). *El Conocimiento Didáctico del Contenido Biológico: Estudio de las concepciones disciplinares y didácticas de futuros docentes de la Universidad Pedagógica Nacional (Colombia)*, (Tesis Doctoral). Universidad Complutense de Madrid.

Velásquez, A., Flórez, G., y Tamayo, O. (2014). *Conocimientos necesarios para la Enseñanza: Una categoría fundamental en la formación de maestros. Conocimientos necesarios para la Enseñanza: Una categoría fundamental en la formación de maestros*. Universidad del Tolima

Villardón, L., y Yániz, C. (2006). *Planificar desde las competencias para promover el aprendizaje, reto de la sociedad del conocimiento para el profesorado universitario*. Deusto Digital

Zabala, L. (2007). *11 ideas Clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Editorial GRAÓ.

Zabalza, M. (2002). *La Enseñanza Universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Narcea.

Zabalza, M., (2013). *Competencias docentes del profesor universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Narcea Ediciones





RESUMEN

La presente investigación describió la motivación académica y estilos atribucionales de los discentes del 1er. año de bachillerato de la Unidad Educativa Municipal “Eugenio Espejo”. Este proyecto, fue cuantitativo, descriptivo, documental y de campo, con la modalidad socio-educativa. Para la recopilación de datos, se utilizó la escala CEAP48 que evalúa motivación académica y estilos atribucionales. Se obtuvo como resultado, que los estudiantes del primer año de bachillerato de la Unidad Educativa Municipal “Eugenio Espejo”, tienen una motivación superficial/miedo al fracaso. Además, los estudiantes manifestaron que en muchas ocasiones los éxitos o fracasos académicos que ellos tienen, están asociados a las indicaciones que dan los profesores y a la complejidad que tenga la materia. Es así que, cuando los estudiantes reciben bajas calificaciones, llegan a sentirse mal emocionalmente, y los estilos atribucionales que se evidencia en los estudiantes son atribuciones externas, las cuales no controlan..

Palabras clave: escala CEAP48, estilos atribucionales, metas académicas, motivación, voluntad de realización.

MOTIVACIÓN ACADÉMICA Y ESTILOS ATRIBUCIONALES DE LOS DISCENTES

04

Academic motivation and attributional styles of students

José Díaz¹, Miriam Basantes²

Universidad Central del Ecuador – Quito, Ecuador^{1,2}

jose.luis890516@gmail.com¹, msbasantes@uce.edu.ec²

Recepción, 15 de agosto 2019. Aceptación, 27 de septiembre del 2019

ABSTRACT

The present research described the students' academic motivation and attributional styles of the 1st year of high school of the Municipal Educational Unit "Eugenio Espejo." This project was quantitative, descriptive, documentary, and field, with the socio-educational modality. For data collection, the CEAP48 scale was used, which evaluates academic motivation and attributional styles. It was obtained that the students of the first year of high school of the Municipal Educational Unit "Eugenio Espejo" have a superficial motivation/fear of failure. The students also stated that academic successes or failures than they have been associated with the teachers' indications and the subject's complexity. Thus, when students receive low grades, they come to feel bad emotionally, and the attributional styles that are evidenced in students are external attributions, which they do not control.

Keywords: academic goals, attributional styles, CEAP48 scale, motivation, will achieve.

INTRODUCCIÓN

El objetivo de la presente investigación fue describir la motivación académica y estilos atribucionales que tienen los estudiantes del 1er. año de bachillerato de la Unidad Educativa Municipal "Eugenio Espejo". Naranjo (2009), menciona que la motivación siempre ha sido considerada como la base del éxito de cualquier logro que se desee cumplir. Debido a esto, se busca profundizar el tema, al estudiar diferentes perspectivas al respecto. "La proporción de niños escolarizados a nivel mundial es hoy en día mayor que nunca. Sin embargo, muchos abandonan la escuela antes de llegar al quinto grado de primaria o finalizan sus estudios elementales sin dominar un mínimo de conocimientos" (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2004). Es así que, en la era del conocimiento, la población escolarizada está en aumento, pero de la misma manera, se observa desmotivación y deserción escolar.

En la era de la información y de la globalización motivar a los estudiantes hacia el conocimiento, es indispensable, ya que los estudiantes creen que no es relevante el estudio. Según el Ministerio de Educación de Chile (2013), "(...) a los 15 años, los alumnos que tienen menor motivación por las actividades escolares muestran rendimiento más bajo (...)". Lo preocupante es, que el 91% de los estudiantes chilenos piensan que el colegio ha sido una pérdida de tiempo y la mayoría declara que no le gusta leer, ni disfruta de las matemáticas. De esta forma, los índices sobre lo que piensan los estudiantes latinoamericanos acerca de la importancia del estudio han llegado a niveles alarmantes y se puede apreciar que hay una desmotivación elevada.

En Ecuador, alrededor del 20% de la población, comprometida entre los 15 y 25 años no estudia, ni trabajaba en el año 2014, es un porcentaje que ha mantenido desde 1992 en el país, al igual que Bolivia y Argentina (El Universo, 2017). Las cifras en Ecuador, son desconcertantes pues existe un alto porcentaje de personas que han desertado de las instituciones educativas. El Universo (2017), comenta que "la tasa de finalización del nivel secundario es bajo: sólo el 55% de los jóvenes ecuatorianos logra culminar la secundaria". Esto, muestra cómo se encuentra la educación actual en el Ecuador con el derecho al estudio, siendo un estatuto vigente, gratuito en las instituciones públicas (Constitución de la República del Ecuador. N.º Registro Oficial 449).

El docente tiene el deber de incentivar en sus discentes el aprender y superarse constantemente. Apiur (2010), manifiesta que "(...) el papel del docente es inducir motivos en los estudiantes en sus aprendizajes y conocimientos para aplicarlos de manera voluntaria a los trabajos de clase" (p. 121). Es un deber motivar e incentivar, que los psicólogos y docentes deben cumplir, para evitar que estudiantes se desmotiven y piensen que no son buenos para el estudio. La teoría de la pirámide de Maslow ha representado valiosa información sobre la motivación humana y es usado con mayor frecuencia en los departamentos de recursos humanos (Amaya, 2010).

Sanz *et al.* (2013), mencionan que, en la teoría de Maslow, se explica el sistema educativo como

un proceso de intercomunicación, entre nuestro mundo interior y el mundo que nos rodea, atribuyéndole a la educación el desarrollo intelectual, social, motivacional y emocional de las personas. El deber de la comunidad educativa, es enseñar a los estudiantes a lograr comunicarse con su mundo interior y luego de eso comunicarse con el mundo que los rodea (Berger, 2012). Es ahí, donde radica el éxito de la motivación, saber crear el deseo, incentivar el aprendizaje, no imponer a los discentes, se debe buscar reflexionar lo importante de dominar el conocimiento (Valenzuela, 2015). De esta forma, los estudiantes aprenderán a buscar información por sus propios medios.

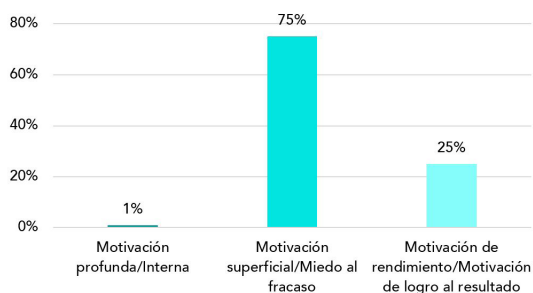
MATERIALES Y MÉTODOS

La presente investigación, es de enfoque cuantitativo, hace uso de un instrumento psicométrico, lo que permite conocer las variables de estudio de una forma más detallada (Hernández y Mendoza, 2018). Además, realiza una minuciosa revisión bibliográfica, para sustentar el marco teórico. La población con la que se trabajó, es de 184 estudiantes de 1er. año de bachillerato de la Unidad Educativa Municipal "Eugenio Espejo", quienes se desenvuelven en el mismo contexto y comparten características equivalentes. Se utilizó como instrumento de medición la escala de motivación académica y estilos atribucionales (CEAP-48), ya que contiene preguntas acordes a la pesquisa que se realizó. El test consiste de 48 preguntas, las de motivación de aprendizaje (SEMAP) mide: motivación profunda, superficial/miedo al fracaso y motivación de rendimiento/ de logro al resultado; respecto a los estilos atribucionales (SEAT) evalúa: atribuciones externas (ATEX), atribuciones internas (ATIN) y atribuciones de rendimiento (ATRE). Como procesamiento de datos, la puntuación final se obtuvo a partir de la sumatoria de los ítems, todo esto permitió conocer los niveles de la motivación y atribuciones de los docentes a los estudiantes. Luego de la sumatoria de cada parte, se utilizó los baremos que tiene el manual CEAP-48.

RESULTADOS

A continuación, se explicarán los datos obtenidos a partir de la investigación, con el objetivo de visualizar el nivel de cada una de las variables en población estudiada.

Figura 1
Dimensiones de las subescalas



Nota. Análisis de la subescala motivacional de aprendizaje (SEMAP) de la escala de Motivación Académica y Estilos Atribucionales (CEAP-48)

En la figura 1 se observa que el 1% mostraron motivación profunda interna. De la misma forma, con mayor nivel el 75% manifiesta en los evaluados motivación superficial/ miedo al fracaso. Por último, en la población se encuentra un 25% la motivación de rendimiento/ motivación de logro al resultado. Esto significa que los discentes en su mayoría no se sienten motivados de forma interna y mantienen un miedo al fracaso latente.

Tabla 1
Subescala motivacional de aprendizaje

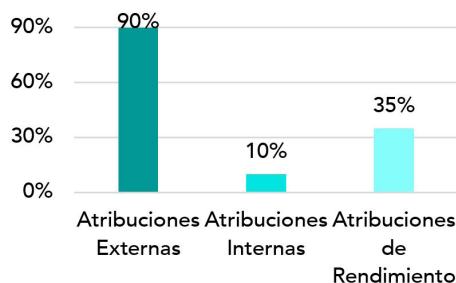
Dimensión	Puntuación	%
Motivación Profunda	3,21	1
Motivación Superficial / Miedo al Fracaso	3,19	75
Motivación de Rendimiento/ Motivación de logro al resultado	3,47	25

Nota. Análisis de la subescala motivacional de aprendizaje (SEMAP) de la escala de Motivación Académica y Estilos Atribucionales (CEAP-48)

En la tabla 1, se percibió las puntuaciones referentes al porcentaje de cada una de las escalas analizadas anteriormente. Es así que, en motivación profunda el 1% equivale a una puntuación de 3,21. En cambio, motivación superficial/miedo al fracaso con 75%, es por una

puntuación de 3,19. Por último, el 25% debido al 3,47 en puntuación

Figura 2
Porcentajes de las dimensiones que evalúa la subescala de estilos atribucionales (seat)



Nota. Análisis de que la subescala de estilos atribucionales (SEAT) de la escala de Motivación Académica y Estilos Atribucionales (CEAP-48)

En la figura 2, se observó que en atribuciones externas tiene 90% lo que significa que los discentes ponen mayor atención en esta parte de su desenvolvimiento. Seguido a esto con un 35% se presenta las atribuciones de rendimiento, lo que tiene relación con la funcionalidad. Por último, se presentan las atribuciones internas con un 10%, es decir, que en menos cantidad los estudiantes atribuyen sus logros académicos generado por sus facultades.

Tabla 2
Subescala de estilos atribucionales (seat)

Dimensión	Puntuación	%
Atribuciones externas (ATEX)	2,97	90
Atribuciones Internas (ATIN)	3,17	10
Atribuciones de Rendimiento (ATRE)	3,37	35

Nota. Análisis de que la subescala de estilos atribucionales (SEAT) de la escala de Motivación Académica y Estilos Atribucionales (CEAP-48)

En la tabla 2, se visualiza las puntuaciones que conciernen al porcentaje de cada una de las escalas analizadas anteriormente. De esta forma, con un 90% en atribuciones externas (ATEX), alude a una puntuación 2,97, lo que está en relación con tareas, docente y situaciones que los estudiantes no controlan. Mientras que en atribuciones internas (ATIN), con una puntuación de 3,17 fue del 10% de la

población, referente a la capacidad y esfuerzo del estudiante. Por último, las atribuciones de rendimiento (ATRE) con un 35% que tiene una puntuación de 3,37, relacionadas con la parte de calificación académica.

CONCLUSIONES

Los estudiantes del primer año de bachillerato de la Unidad Educativa Municipal "Eugenio Espejo", tienen una motivación superficial/miedo al fracaso, es decir, que las actividades académicas que realizan, son para evitar el fracaso en sus estudios y lo hacen sólo para aprobar las materias, sin un debido dominio de las mismas. Los estudiantes manifestaron que en muchas ocasiones los éxitos o fracasos académicos que ellos lleguen a tener, están asociados a las indicaciones que pueden dar los profesores o a la complejidad que tenga la materia. El estilo atribucional se presenta más externas, debido a que, los estudiantes piensan que sus resultados académicos, no dependen únicamente de su capacidad para el estudio, sino de otras personas como: docentes, coetáneos, familia u otras circunstancias en las que ellos no tienen el control.

AGRADECIMIENTOS

Reconozco que sin la ayuda de mi esposa y mi familia todo este estudio no hubiese podido ejecutarse. También agradezco a mi tutora: Dra. Miriam Basantes, ya que, sin su guía y sus valiosos aportes, hubiera sido imposible encontrar toda la bibliografía necesaria para esta investigación. A la Unidad Educativa Municipal "Eugenio Espejo" por su colaboración y buena predisposición en todo momento; creó un espacio fundamental para la realización de este estudio, y de esa manera tener una noción más clara de cómo los estudiantes llegan a las Universidades del Ecuador. Agradezco a la Universidad Indoamérica que ha permitido publicar en las memorias del Congreso esta investigación que responde a evidenciar la realidad del Ecuador y empezar a buscar la manera de realizar las debidas mejoras educativas.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Amaya, C. N. (2010). *Diccionario de psicología* (2.a ed.). Ecoe Ediciones

Apiur, G. (2010). *Métodos y técnicas educativas* (1.a ed.). Quito

Berger, K., S. (2012). *Psicología del desarrollo*. Panamericana

Constitución de la República del Ecuador. N.º Registro Oficial 449.

El Universo. (2017, Enero 8). *Ecuador: El 25,4% de jóvenes de 18 a 24 años son ninis, ni estudian ni trabajan*. El Universo. <https://www.eluniverso.com/noticias/2017/01/08/nota/5984536/254-jovenes-18-24-anos-son-ninis-ni-estudian-ni-trabajan#:~:text=Salud-,Ecuador%3A%20El%2025%2C4%25%20de%20j%C3%B3venes%20de%2018%20a,en%20el%20colegio%E2%80%9D%2C%20afirma.>

Hernández, R., y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta* (1ª ed.). Editorial Mc Graw Hill Education

Ministerio de Educación de Chile. (2013). *Autoestima académica y motivación escolar. Otros indicadores de la calidad educativa*. <https://www.curriculumnacional.cl/614/w3-article-90116.html>

Naranjo, M. (2009). Motivación: perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Educación*, 33(2), 153-170. <https://www.redalyc.org/pdf/440/44012058010.pdf>

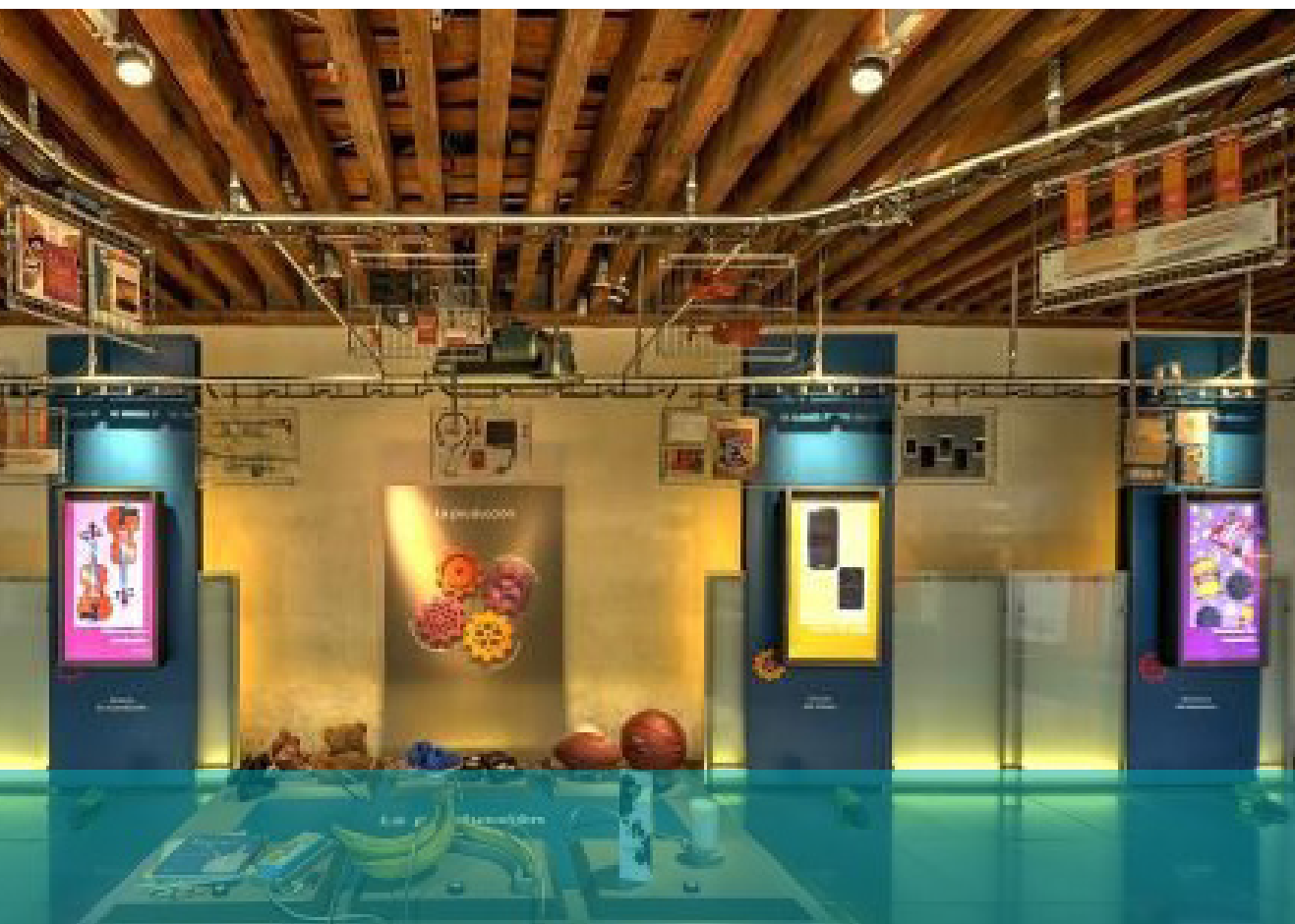
Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2004). *Informe de seguimiento de la EPT en el Mundo 2005 - El imperativo de la calidad*. <http://www.unesco.org/new/es/archives/education/themes/leading-the-international-agenda/efareport/reports/2005-quality/>

Sanz, M., Menéndez, F., Rivero, M., y Conde, M. (2013). *Psicología de la motivación teoría y práctica*. Sanz y Torres, S.L.

Valenzuela, J., Muñoz, C., Silva, I., Gómez, V., y Precht, A. (2015). Motivación escolar: Claves para la formación motivacional de futuros docentes. *Estudios pedagógicos*, 41(1), 351-361. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v41n1/art21.pdf>

TECNOLOGÍAS Y HERRAMIENTAS DIGITALES

TECHNOLOGIES AND DIGITAL TOOLS



RESUMEN

La inclusión de la tecnología en casi todos los ámbitos de la vida cotidiana cambió radicalmente la manera en que los niños se comunican y aprenden. Esta investigación mostró animales por medio de herramientas tecnológicas para crear conocimiento interactivo en la materia de ciencias naturales. Se realizó en el Museo Interactivo de Ciencia (MIC) de Quito. La evaluación del recurso interactivo se realizó a través de una modalidad descriptiva, la población para este estudio fue de 40 niños en edades comprendidas entre 8 y 12 años de edad. La aplicación de un instrumento de evaluación generó resultados positivos en aspectos de interacción, logrando así la construcción de una nueva metodología en la enseñanza creando nuevos conocimientos.

Palabras clave: ciencias naturales, museo interactivo, tecnología educacional, transferencia de conocimientos.

MUSEO INTERACTIVO DE CIENCIAS NATURALES: LOS SONIDOS DE LA SELVA

05

*Interactive museum of natural
sciences: the sounds of the jungle*

Diana Palacios¹, Margarita Chumo², Erika Peralta³, Marco Cabrera⁴,
Vilma Vera⁵, Janio Jadán⁶
Universidad Tecnológica Indoamérica – Quito, Ecuador^{1,2,3,4,5,6}
dianyely@hotmail.com¹, chumo_adc@hotmail.com², erikaperaltag@yahoo.es³,
mcabrera-89@hotmail.com⁴, veronikveye@hotmail.com⁵, janiojadan@uti.edu.ec⁶
Recepción, 15 de agosto 2019. Aceptación, 27 de septiembre del 2019

ABSTRACT

The inclusion of technology in almost every area of everyday life radically changed the way children communicate and learn. This research showed animals through technological tools to create interactive knowledge in the field of natural sciences. It was held at the Interactive Science Museum (MIC) in Quito. The interactive resource evaluation was carried out through a detailed modality; this study's population was 40 children between 8 and 12. An evaluation instrument's application generated positive results in interaction aspects, thus achieving a new teaching methodology and creating new knowledge.

Keywords: educational technology, interactive museum, knowledge transfer, natural sciences.

INTRODUCCIÓN

Esta investigación tomó como base fundamental el método Montessori, desarrollado por María Montessori, quien consideró vital que los infantes aprendieran mediante la interacción con el medio que los rodea, dada su “sensibilidad a aprender a través de los sentidos” (Britton, 2017, pág. 21). Esta propuesta se destaca por mezclar elementos físicos con un soporte digital. En este caso, una maqueta y una aplicación interactiva desarrolladas con soporte en las herramientas tecnológicas Makey Makey y Scratch. El uso de herramientas interactivas en educación, es reciente y los antecedentes al respecto se concentran en la investigación académica, mientras que la práctica es poco difundida.

Bolaño (2017) analizó las herramientas multimedia interactivas utilizadas en la enseñanza de preescolares en Colombia y encontró un uso mínimo. La autora también observó que, cuando son utilizadas, llaman la atención del estudiante teniendo un impacto positivo en su proceso de aprendizaje. Concluye que, es necesario instruir a los docentes en el uso de herramientas

multimedia para optimizar su uso en el aula. García *et al.* (2016) propusieron el desarrollo de una aplicación móvil interactiva para apoyar el aprendizaje en educación básica. Consideraron importante la inclusión del juego como estrategia, de estudio debido a que incentiva la motivación y fomenta la capacidad de concentración en los estudiantes, esta estrategia se administró también en la asignatura de historia en la que se observó una mejoría en la comprensión de los temas de estudio.

Guerrero *et al.* (2014) plantearon un software interactivo para el desarrollo de habilidades matemáticas a nivel primario. Consideraron que el uso de esta herramienta reduce los índices de desaprobación de la materia de matemática, pues desde su punto de vista, las dificultades en la comprensión de esta asignatura pueden deberse a la manera en que los estudiantes interactúan y adquieren el conocimiento. Este tipo de herramientas son útiles, pero requieren de una inducción inicial para que el estudiante pueda aprender a usarla, además, se necesita de un dispositivo móvil para manejarla, lo que restringe su uso a poblaciones de escasos recursos.

Por otro lado, Orozco (2005) realizó un estudio sobre los museos interactivos como mediadores pedagógicos, encontrando oportunidades de enseñanza en la virtualización y en los desafíos presentados a través del juego, que llevan al estudiante a esforzarse por superarlos, construyendo al mismo tiempo su conocimiento. Varela y Stengler (2004) realizaron un estudio sobre los museos interactivos como recurso didáctico, considerando que estos ofrecen “espacios interesantes para la comunicación y el aprendizaje, aunque su objetivo último, sea divulgar de un modo divertido y sugerente la cultura científica” (pág. 32). Estos autores encontraron que el éxito de estos museos interactivos, se relacionan con el dinamismo, nivel asequible de abstracción y complejidad científica. Esta información bibliográfica, permitió plantear una pregunta de investigación sobre la existencia de recursos educativos e interactivos en los museos de la ciudad.

MATERIALES Y MÉTODOS

El estudio se desarrolló bajo una modalidad descriptiva que consiste en obtener información para describir como el tema de estudio se encuentra inmerso en la muestra (Nieto y Rodríguez, 2010). Se tomó en cuenta el componente físico, compuesto por una maqueta con la representación de los animales que forman parte del contenido por mostrar y el componente digital, que es una aplicación programada con Scratch 2019 e integrada con la maqueta mediante el hardware Makey Makey. Para ello, se contó con la participación de 40 estudiantes de cuarto año de educación básica de la Unidad Educativa Cardenal Spínola de Fe y Alegría de la ciudad de Quito. El estudio fue realizado en tres fases, en la primera fase, se realizó una visita al Museo Interactivo de Ciencias (MIC) en el sector Chimbacalle de la ciudad de Quito, para identificar recursos interactivos y se concretó una entrevista con el encargado del museo; en la segunda fase, con base en la información obtenida en la primera, se desarrolló una propuesta fundamentada en el uso de recursos interactivos. Para ello, se construyó una maqueta compuesta de papel maché con recubrimiento de papel periódico y goma blanca, el cual, se colocó sobre una plancha de espuma flex para construir las formas que semejan al bosque y un río. Se utilizó pintura, una vez que las formas de papel se secaron. Se añadieron decoraciones pequeñas plásticas como árboles, plantas y animales de juguete. En la interconexión entre la maqueta y la computadora, se utilizó la placa Makey Makey y para presentación de la información, la plataforma Scratch. Finalmente, en la tercera fase, se diseñó un instrumento de evaluación en la aplicación Quizizz, el cual, fue aplicado a 40 estudiantes, después de hacer uso del recurso interactivo construido.

RESULTADOS

El Museo Interactivo de Ciencia administrado por la Fundación Museos que se encuentra ubicado al sur de Quito en el emblemático barrio de Chimbacalle, espacio donde funcionó la fábrica de hilados y tejidos de algodón *La Industrial*. En la visita se conoció la

historia antes de su apertura el 18 de diciembre del 2008, como una alternativa de educación no formal, que pone a disposición una oferta única en el país (Crespo y Vásquez, 2003; Cuví, 2011). Si bien es cierto, el museo conserva parte de los bienes muebles de la fábrica en la forma de telares, tanques, urdidoras, hiladoras, cañerías, calderas, vareadoras, motores eléctricos, entre otros, se evidencia que hacen falta más recursos interactivos. La gran mayoría de los recursos museográficos, se encuentran en la Sala Permanente Museo de Sitio. En esta y en la zona Guaguas se privilegia al visitante con experiencias multisensoriales, educativas y culturales.

Al consultar con el personal administrativo se conoció que este trabajo sería útil para la institución ya que es un lugar de conocimiento interactivo que motiva la conservación y protección del patrimonio cultural, histórico, científico, tecnológico y artístico desde el ámbito escolar. Además, la herramienta que se usó, permite que los infantes sean parte del proceso de forma activa en la adquisición de conocimiento al descubrir y sustituir la transmisión verbal. Tomando en cuenta para esto, las características del artefacto como fácil uso y manipulación, pero con un alto grado de conocimiento que se percibe por medio de la observación personal y objetiva de la realidad. Tomando en cuenta que el diseño tiene carácter científico y educativo, debe tener una guía que se desarrolle en un tiempo aproximado de 15 minutos, debe ser organizado, que tenga una secuencia lógica ya sea cronológica y debe tener claridad en las indicaciones o instrucciones. Teniendo en cuenta que Scratch y Makey Makey son innovación en el área de educación ya que son maquetas con programas, poco usuales en el entorno actual.

El recurso interactivo está compuesto por recursos tangibles de animales en una maqueta y una representación multimedia de los elementos. El objetivo, es que el visitante toque el animal físico en la maqueta para recibir información específica mediante video y audio que se presenta en una pantalla.

Figura 1

Recurso Interactivo "Sonidos de la Selva"



Nota. Elementos tangibles de "Los Sonidos de la Selva".

En la figura 1 se observa que en este recurso interactivo se basa en la asociación visual y auditiva. Cada animal de la maqueta está conectado por un cable a la placa Makey Makey. Esta placa extiende la funcionalidad del teclado y ratón de un computador. Es decir, simula la presión de una tecla al tocar al animal de la maqueta. Con el fin de evaluar el funcionamiento del recurso interactivo, se realizó una fase experimental, en la que participaron una docente con 40 estudiantes. Esta experiencia se fortaleció a partir de la motivación por parte de

Figura 2

Evaluación de los "Sonidos de la Selva" con 40 estudiantes



Nota. Aplicación de "Los Sonidos de la Selva" a los 40 participantes

la docente, al contar a los estudiantes sobre la naturaleza y direccionar la historia hacia el uso del recurso.

A continuación, como se observa en la figura 2 a los participantes la maqueta con

los animales, la cual, está situada junto a un computador que inicialmente muestra en su pantalla la misma maqueta. La aplicación inicia con un audio de los sonidos de la selva y una invitación a los visitantes para interactuar. La docente procedió a invitar a los niños a trabajar y a conocer de los mamíferos. Se invitó a los participantes a que se acercaran a la maqueta y se pidió que escogieran uno. Respecto al animal, la profesora preguntó qué conocen sobre el animal. Después de la respuesta, se preguntó si quieren saber más del mismo, entonces pidió a los niños tocar el animal. En ese momento la aplicación muestra una imagen del animal y empieza a emitir información sobre el mismo.

Cuando el primer niño toca el animal y la aplicación muestra información del mismo, los niños muestran emoción y en todos se despierta el anhelo de ser los siguientes en interactuar con la maqueta, pues perciben que son ellos mismos quienes están generando este proceso. Con cada uno de los participantes, la docente reforzó lo aprendido con preguntas y un conversatorio. La realización de esta actividad constituyó una estrategia novedosa, pues los niños, no están habituados a utilizar maquetas para aprender, menos aún, que las mismas permitan interactuar. Los estudiantes al ver la maqueta tienen un primer momento de interés, pues asemeja ser un juguete. Además, de representar animales, que es uno de los temas preferidos de los niños y al ver que la misma maqueta está representada en la computadora les generó un interés adicional.

Figura 3

Evaluación con un cuestionario diseñado en Quizizz

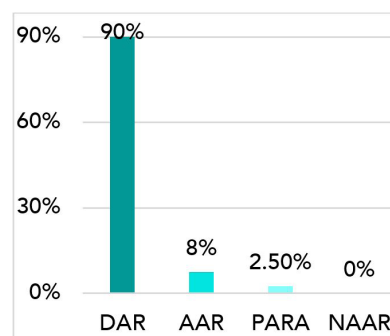


Nota. Interacción de los niños con “Los Sonidos de la Selva” y la evaluación de la herramienta.

En la sistematización de la evaluación, se utilizó un cuestionario digital y uno físico diseñado con la herramienta Quizizz. La figura 3, muestra que la propuesta fue de interés para los participantes, los cuales se mostraron gustosos a utilizarla. Sin embargo, en ciertos casos, fue necesario que escuchen varias veces la información para responder a las preguntas de la docente. Esto, se pudo producir por el interés y emoción que despertó en ellos al trabajar con un objeto novedoso, ya que no estaban totalmente concentrados. Al realizar la ejecución del recurso elaborado, los estudiantes participaron de forma activa en la utilización de nuevas técnicas interactivas y tecnológicas. Obteniendo resultados satisfactorios, según los datos que reflejan al

Figura 4

Aplicación en el rendimiento de la destreza a desarrollar.



Nota. Análisis de las destrezas por número de estudiantes.

momento de la aplicación en el rendimiento de la destreza a desarrollar como se muestra en la figura anterior.

Mediante la aplicación del recurso y los resultados obtenidos con la siguiente desagregación, respecto a los aprendizajes requeridos. En la figura 4 aprendieron el 90% por medio de esta práctica y el porcentaje restante adquirieron conocimiento superficialmente.

CONCLUSIONES

Al tratarse de elementos pequeños pueden desarrollarse por medio de diversas fuentes de aprendizaje, incluso como parte de proyectos de los propios estudiantes, para luego integrar el componente electrónico digital

que en el mercado tiene un precio accesible. En este tipo de propuesta la metodología Montessori, es clave debido a que propone la adquisición de conocimientos de forma diferente e innovadora, además el aprendizaje lo realiza el estudiante por sí mismo, mediante el descubrimiento e interacción con la maqueta. No obstante, debe existir capacitación a nivel docente para promover la elaboración de este tipo de proyectos, los cuales no requieren un conocimiento profundo de programación sino,

solamente, escoger las herramientas adecuadas.

AGRADECIMIENTOS

A los señores responsables del Museo Interactivo de Ciencia (MIC), administrado por la Fundación Museos de la Ciudad, ubicado al sur de Quito, en el emblemático barrio de Chimbacalle, gracias por la apertura y facilidades brindadas en beneficio de la investigación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bolaño, G. (2017). Uso de Herramientas Multimedia Interactivas en educación preescolar. *DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*, (35), 1-20. https://ddd.uab.cat/pub/dim/dim_a2017m5n35/dim_a2017m5n35a4.pdf

Britton, L. (2017). *Jugar y aprender con el método Montessori: Guía de actividades educativas*. Grupo Planeta.

Crespo, A., y Vásquez, M. (2003). *Investigación histórica general de los inmuebles denominados ex fabrica La Victoria, ex fabrica La Industrial y Sesquicentenario*. Fundación Museos de la Ciudad. <http://www.museo-ciencia.gob.ec/historia/>

Cuvi, N. (2011). Auge y decadencia de la Fábrica de Hilados y Tejidos de Algodón La Industrial, 1935-1999. *Revista Ecuatoriana de Historia*, (33), 63-95. <http://hdl.handle.net/10644/3046>

García, P., Gómez, V., Benítez, A., y Cruz, J., (2016). Propuesta de desarrollo de una aplicación móvil interactiva para apoyar el aprendizaje en Educación Básica. *Revista Pistas Educativas*, 38(120), 268-284. <http://www.itcelaya.edu.mx/ojs/index.php/pistas/article/view/551/485>

Guerrero, E., Rivas, M., y Rivera, J. (2014). Software interactivo para desarrollo de habilidades matemáticas a nivel primaria. *Revista Recibe*, 3(1), 1-16. <https://pdfs.semanticscholar.org/1dd6/fbc03733b715d2057d60cd045e90b7481ea9.pdf>

Makey Makey. (2019). *Invention kit for the 21st century. Connect the world to your computer!*. Makey Makey. <https://makeymakey.com/#>

Nieto, S., y Rodríguez, M. (2010). *Investigación y evaluación educativa en la sociedad del conocimiento*. Universidad de Salamanca.

Orozco, G. (2005). Los museos interactivos como mediadores pedagógicos. *Revista Electrónica Sinética*, (26), 38-50. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99815914005>

Scratch. (2019). *Crea historias, juegos y animaciones*. Scratch. <https://scratch.mit.edu>

Varela, C., y Stengler, E. (2004). Los museos interactivos como recurso didáctico: El Museo de las Ciencias y el Cosmos. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 3(1), 32-47. https://www.researchgate.net/publication/28092830_Los_Museos_interactivos_como_recurso_didactico_El_Museo_de_las_Ciencias_y_el_Cosmos



RESUMEN

La educación y la tecnología, constituyen importantes aristas que promueven el desarrollo de los pueblos. La investigación propuso un panel interactivo para niños con necesidades educativas asociadas o no asociadas a la discapacidad cuyo objetivo, fue enseñar el lenguaje extranjero, por medio del juego, para así motivar a los alumnos a adquirir nuevos conocimientos. En efecto, al ser una investigación descriptiva se realizaron varias pruebas al dispositivo en diferentes niveles de educación, con niños de cuarto a séptimo año de básica de dos instituciones educativas diferentes. Posteriormente, se realizaron entrevistas y encuestas a los docentes y personal del departamento de consejería estudiantil, quienes tuvieron la oportunidad de observar y usar el dispositivo. La experiencia, demostró gran aceptación por parte de los alumnos y docentes, así como, el fácil manejo del dispositivo y su accesibilidad. De igual manera, el panel interactivo mostró ser un recurso didáctico y óptimo para las necesidades especiales, ideal para quienes requieren estrategias didácticas especiales, motivando la inclusión.

Palabras clave: aprendizaje, lenguaje extranjero, necesidades educativas especiales, panel interactivo, tecnología.

PANEL INTERACTIVO PARA NIÑOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES ASOCIADAS Y NO ASOCIADAS A LA DISCAPACIDAD

06

Interactive panel for children with special educational needs associated and not associated with disability

Patricia Álvarez¹, Geanina Guaviles², Juan Minga³, Mercedes Naranjo⁴, Raúl Zarate⁵, Janio Jadán⁶

Universidad Tecnológica Indoamérica – Quito, Ecuador

yolis.7928@gmail.com¹, g_keiko88@hotmail.com², jc_minga8@hotmail.com³, meche_naranjo@hotmail.com⁴, raul1990@gmail.com⁵, janiojadan@uti.edu.ec⁶

Recepción, 15 de agosto 2019. Aceptación, 27 de septiembre del 2019

ABSTRACT

Education and technology are important aspects that promote the development of peoples. The research proposed an interactive panel for children with educational needs associated or not associated with a disability whose objective was to teach a foreign language, through play, to motivate students to acquire new knowledge. As it was a descriptive research, several tests were carried out on the device at different education levels—children from the fourth to seventh elementary schools from two other educational institutions. Subsequently, interviews and surveys were conducted with teachers and staff from the student counseling department, who had the opportunity to observe and use the device. The experience showed great acceptance by students and teachers and the easy handling of the device and its accessibility. Similarly, the interactive panel proved to be a didactic and optimal resource for special needs, ideal for those who require unique didactic strategies, motivating inclusion.

Keywords: foreign language, interactive panel, learning, special educational needs, technology.

INTRODUCCIÓN

Las personas con discapacidad en el Ecuador han sido objeto de políticas inclusivas en varios campos como el laboral, acceso al equipamiento urbano, al transporte, la educación, entre otros. Debido a esto, el Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades (CONADIS), es el ente rector especializado en materia de las discapacidades en el marco del Sistema Nacional para la Integración de la Personas con Discapacidad – SINAPEDIS.

Tabla 1

Datos Generales del Registro Nacional de Discapacidades 2019

Tipo de discapacidad	N.º personas	%
Física	217.347	46.6
Intelectual	104.184	22.4
Auditiva	65.821	14.1
Visual	54.956	11.8
Psicosocial	23.928	5.1
Total	466.236	100

Nota. Investigación realizada por el Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades (Conadis) respecto a las necesidades especiales

Tabla 2

Estudiantes con Discapacidad por Tipo de Discapacidad y Región

Tipo de discapacidad	Costa	Sierra	Total	%
Auditiva	2.748	2.403	5.151	11.17
Física	7.244	5.223	12.467	27.04
Intelectual	12.513	10.742	23.255	50.43
Psicosocial	1.362	975	2.337	5.07
Visual	1.540	1.359	2.899	6.29
Total	25.407	20.702	46.109	100

Nota. Investigación realizada por el Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades (Conadis) respecto a los usuarios con necesidades especiales en el área educativa

Según datos generales del Registro Nacional de Discapacidades (2019), existen varios tipos de discapacidades: física, intelectual, auditiva, visual y psicosocial; como se presenta en la tabla 1 y 2. Deben aplicarse los principios de la educación, desde la formación inicial de los docentes, es decir, el proceso debe ser construido por pensamientos, cualidades e incluso la percepción sobre la educación inclusiva al incorporarse en el desempeño de los maestros, quienes conllevan una responsabilidad profesional y moral en el proceso de enseñanza-aprendizaje enfatizando en la educación inclusiva.

Según datos generales del Registro Nacional de Discapacidades (2019), existen varios tipos de discapacidades: física, intelectual, auditiva, visual y psicosocial; como se presenta en la tabla 1 y 2. Deben aplicarse los principios de la educación, desde la formación inicial de los docentes, es decir, el proceso debe ser

construido por pensamientos, cualidades e incluso la percepción sobre la educación inclusiva al incorporarse en el desempeño de los maestros, quienes conllevan una responsabilidad profesional y moral en el proceso de enseñanza-aprendizaje enfatizando en la educación inclusiva.

Tabla 3

Capacitación a Docentes y Personal Administrativo del Ministerio de Educación

Actividad	N.º capacitados
Capacitación en estrategias de inclusión educativa	5.927 docentes
Socialización del "Modelo Nacional de Gestión y Atención Educativa para Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales Asociadas a la Discapacidad"	1.326 funcionarios

Nota. Investigación realizada por el Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades (Conadis) sobre las capacitaciones impartidas en los docentes y personal administrativos

La tabla 3 describe la cantidad de docentes capacitados por el Ministerio de Educación en inclusión y estrategias pedagógicas para personas con necesidades especiales. Esta

Tabla 4

Servicios educativos para la inclusión de estudiantes con discapacidad

Actividad	Cant. Servicios
Instituciones educativas inclusivas a nivel nacional	8.529
Instituciones educativas especializadas	108
Unidades distritales de apoyo a la inclusión – UDAI	140
Aulas hospitalarias	78
Docentes pedagogos de apoyo a la inclusión	585

Nota. Investigación realizada en el 2019 por el Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades (Conadis) análisis de los servicios educativos frente a las necesidades especiales

actividad, es complementada con el concurso de padres de familia y/o representantes legales de los estudiantes, quienes aplican en

sus hogares las estrategias sugeridas por los capacitadores en el manejo de las necesidades educativas especiales, asociadas y no asociadas a la discapacidad (Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades, 2019; Asamblea Nacional de la República del Ecuador, 2012). En la tabla 4 se puede ver como el Ministerio de Educación incorpora dentro de las Direcciones Distritales las Unidades de Apoyo a la Inclusión (UDAI), se describe el número de servicios para la educación especializada e inclusiva, cuyo objetivo, es garantizar el acceso, permanencia, participación y aprendizaje de niños y jóvenes con necesidades educativas especiales asociadas o no a la discapacidad, con el apoyo del personal técnico operativo brindando asistencia con metodologías educativas orientadas a la disminución de barreras para el aprendizaje (Ministerio de Educación, 2019; Ministerio de Educación, 2006). De esta forma, la incorporación de la tecnología en el proceso de enseñanza-aprendizaje aporta una serie de beneficios que ayudan a mejorar el nivel de productividad de los alumnos y a aumentar su interés en las diferentes asignaturas. La tecnología en el espacio educativo permite el uso de herramientas más interactivas que mantienen la atención de los estudiantes.

Las tecnologías de la información y comunicación (TIC), ofrecen grandes oportunidades para el desarrollo y fomento de la comprensión auditiva, escrita, lectora y oral en el idioma inglés (XXII Semana Monográfica de la Educación, s.f.). El rol fundamental del docente del idioma extranjero, es fortalecer la enseñanza-aprendizaje de manera significativa y para ello debe apoyarse en la creación de actividades didácticas sobre la implementación tecnológica, con el propósito de crear una clase sea dinámica e interactiva, que permita potenciar las diferentes habilidades de los estudiantes, en interacción con hablantes nativos o aprendices de la lengua extranjera (Barcos, 2017; Lowes y Target, 1998). Así entonces, el maestro debe desarrollar estrategias para que sus estudiantes comprendan nuevo vocabulario, expresiones y oraciones de una manera divertida y significativa.

Los docentes tienen que asumir el compromiso de aprovechar los beneficios que ofrece la vanguardia tecnológica, la cual, se

encuentra en plena implementación en el país. Es importante que los profesionales de la docencia fomenten la concentración y logren el dominio de la clase para llevar a cabo un proceso exitoso de enseñanza-aprendizaje. El aula, el pizarrón y la tiza líquida son parte de este proceso que se enriquece con el uso de recursos didácticos basados en la tecnología, como es el caso del panel interactivo para niños con necesidades educativas especiales asociadas y no asociadas a la discapacidad, el cual constituye un valor agregado dentro de la hora pedagógica; más aún si se considera como la etapa principal de aprendizaje de los niños en la educación primaria.

En ese contexto, la investigación sobre la aplicación del panel interactivo diseñado para canalizar un aprendizaje entretenido y didáctico en los educandos del idioma extranjero y lograr que los estudiantes formulen ideas y sean actores principales del proceso educativo a partir del uso de esta herramienta, abre también, un abanico de posibilidades hacia otras asignaturas educativas que requerirán las correspondientes adaptaciones a su propia necesidad y realidad. El objetivo del uso del recurso, es lograr la captación de ideas y aprendizaje por parte de los estudiantes, con docentes empoderados de manera integral. El desarrollo del tablero interactivo para el aprendizaje del idioma inglés para estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE), asociadas y no asociadas a la discapacidad, siguió la metodología ADDIE (Análisis, Diseño, Desarrollo, Implementación y Evaluación).

La educación en el Ecuador, es holística; así es declarada en la Constitución de la República, por tal motivo los educadores usan herramientas innovadoras para mantener en sus aulas de clase un desarrollo prolijo de las temáticas analizadas, más aún cuando dentro de las aulas de clases el docente cuenta con estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas o no asociadas a la discapacidad (Ministerio de Educación, 2016; Guanoluiza y Lango, 2015). La innovación de panel interactivo permite a los educadores personalizar sus paneles de forma rápida y divertida; tiene la particularidad de ser elaborado con tinta conductiva, por lo que, no existen pulsantes o interruptores para su operación. Además, funciona sobre cualquier

superficie no conductiva. Es relevante el hecho de crear no solo paneles interactivos móviles como el propuesto, sino, por ejemplo, un aula interactiva con proyecciones en sus paredes (Bare Productive, 2016).

MATERIALES Y MÉTODOS

La investigación descriptiva se realizó en consenso con profesionales de varias asignaturas, teniendo en cuenta el público objetivo al que se dirige el prototipo. Intervino una docente de inglés que proporcionó las bases del proceso de aprendizaje del idioma y determinó las principales falencias y dificultades de enseñanza a niños con NEE, como fundamento para determinar las especificaciones de lo que se debe implementar.

Figura 1
Interfaz del Panel Interactivo.



Nota. Interfaz con la que los niños aprenderán el idioma extranjero guiado por medio de los docentes

Se contó con la participación de administradoras de educación, que supieron encaminar la investigación previa a la implementación del Panel Interactivo que se encuentra en la figura 1 en las unidades educativas sin tener complicaciones con la comunidad educativa. Finalmente, se contó con el apoyo de profesionales en sistemas y electrónica, que se encargaron de la programación, diseño, implementación y comprobación del circuito electrónico del Panel Interactivo. El Panel Interactivo cuenta con dos características fundamentales que deben ser expuestas. La tinta conductiva tiene la capacidad de conducir electricidad a través de ella; se la puede comprar o fabricar de manera casera.

La placa electrónica utilizada, es la *Bare Conductive Touch Board* que tiene como característica principal sus entradas capacitivas; es decir, sensibles al tacto humano, lo cual posibilita agregar como complemento la tinta conductiva y lograr el funcionamiento deseado. El Panel Interactivo no consta de cables ni pulsantes; con el fin de invisibilizar la tecnología se consideraron las siguientes características: Fácil de usar por el docente (*Plug and Play*), alimentación de 5 voltios (Cargador Micro-USB), 12 entradas capacitivas (Escalabilidad para Sonidos), fácil de reiniciar la información (Reset) y almacenamiento de programa (Micro USB 512 MB). Es importante mencionar que se implementó un código Braille, para que estudiantes con discapacidad visual y así puedan interactuar con el panel.

RESULTADOS

El prototipo fabricado, fue sometido a pruebas técnicas para corroborar su correcto y seguro funcionamiento. Luego, se realizó un plan de pruebas con diferentes estudiantes de dos instituciones y fueron en ciertos casos las maestras titulares de inglés quienes aplicaron la prueba técnica.

Figura 2
Aplicación del panel electrónico en el aula de clases.



Nota. Uso de la herramienta educativa para conocimiento de un nuevo idioma con apoyo del docente

En primera instancia, se realizó una retroalimentación del vocabulario que contiene el panel y en lo posterior, se explicó el funcionamiento del dispositivo a los estudiantes, el cual resultó ser muy fácil y accesible; finalmente, se pidió a los alumnos que formen oraciones. El estudiante formó parte de la acción de aprender, leyó y repitió cada frase, así como practicó la pronunciación durante la interacción con el recurso, esto se puede percibir en la figura 2.

Figura 3

Uso del panel interactivo por los estudiantes.



Nota. Práctica directa de los estudiantes con la interfaz interactiva.

En la figura 3 se puede observar que esta herramienta ayuda a que el pánico escénico natural de los niños desaparezca, ayudando a mejorar su autoestima y motivación. Se aplicaron encuestas a docentes del área de inglés y a psicólogas educativas, quienes participaron como observadoras de las pruebas y emitieron comentarios favorables sobre el prototipo. Los resultados de la encuesta evidencian que el panel interactivo,

es una herramienta innovadora y eficaz para la enseñanza del idioma extranjero, debido a que fortalece las destrezas adquiridas. El dispositivo fue de gran aceptación por parte de todos los alumnos, quienes vieron en la herramienta tecnológica una oportunidad para incrementar no solo su vocabulario sino también, como un elemento que ayude en su comprensión auditiva y escrita. La enseñanza de una lengua, consiste en provocar situaciones en las que se dé una necesidad comunicativa (inmersión lingüística) y proporcionar al sujeto los elementos lingüísticos necesarios para que pueda desarrollarla.

CONCLUSIONES

La tecnología y la innovación, son dos elementos inseparables dentro del proceso enseñanza-aprendizaje. El uso del panel interactivo, mostro ayuda en el aspecto pedagógico, con mejoras notables en la atención, motivación y desarrollo de una lección de inglés. El panel, es una herramienta que brinda seguridad en quienes padecen diferentes necesidades educativas asociadas o no a la discapacidad. Su fácil encendido y manipulación, otorgó un valor agregado, ya que no se necesita experiencia para su manejo. El dispositivo, es de gran ayuda en el desarrollo de la destreza de listening y speaking.

En su percepción, el dispositivo tiene una gran expectativa por lo que sugirieron que el mismo sea utilizado en el proceso de lecto-escritura, en el cual, los alumnos tienen que consolidar todos sus sentidos para lograr un conocimiento significativo. Cabe mencionar, que, en un salón de clases, uno de los alumnos notó en primera instancia que el panel era inclusivo ya que tenía código braille, aspecto que llamó su atención y motivó su deseo de participar. Las vivencias adquiridas con el uso de este dispositivo tecnológico ayudan a consolidar la teoría, es decir, que a través de los juegos el aprendizaje mejora significativamente. De igual manera, se prevé varias mejoras al dispositivo, como incrementar imágenes asociadas a las palabras o estructuras mostradas, así como su aplicación en otras asignaturas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Asamblea Nacional de la República del Ecuador. (2012, septiembre 25). *Ley orgánica de discapacidades*. N° Registro oficial 796, Quito. https://www.consejodiscapacidades.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/02/ley_organica_discapacidades.pdf

Barcos, F. (2017). *El uso de TIC en la enseñanza del inglés*. Universidad Cooperativa de Colombia. <https://www.ucc.edu.co/prensa/2016/Paginas/el-uso-de-las-tic-en-laensenanza-del-ingles.aspx>.

Bare Productive. (2016). *Printed Electronics Technology*. Bare Productive. <https://www.bareconductive.com/make/product-spec-sheets/>

Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades. (2019). *Estadística de Discapacidad*. Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades-CONADIS. <https://www.consejodiscapacidades.gob.ec/>

Guanoluisa, M., E., y LLango, F., P. (2015). *"Importancia de la adaptación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales no asociadas a la discapacidad en la escuela Dr. José María Velasco Ibarra, de la ciudad de Latacunga"* (Tesis Pregrado). Universidad Técnica de Cotopaxi. <http://repositorio.utc.edu.ec/bitstream/27000/2345/1/T-UTC-3744.pdf>

Lowes, R., y Target, F., (1998). *Helping students to learn: a guide to learner autonomy*. Richmond.

Ministerio de Educación. (2006). *Información Programa Aulas Hospitalarias*. Ministerio de Educación. <https://educacion.gob.ec/informacion-programa-aulas-hospitalarias/>

Ministerio de Educación. (2016). *Instructivo para la Evaluación y Promoción de Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales*. Subsecretaría de Educación Especializada e Inclusiva. https://www.educarecuador.gob.ec/anexos/ayuda/sasre/instructivo_de_evaluacion_de_estudiantes_con_nee.pdf

Ministerio de Educación. (2019). *Ubicación Unidades Distritales de Apoyo a la Inclusión - UDAI*. <https://juntos.educacion.gob.ec/index.php/20-inscribe/179-sedes-6>

XXII Semana Monográfica de la Educación. (s.f.). *Las tecnologías de la información y la comunicación (tic) en la educación: retos y posibilidades*. Fundación Santillana. https://www.fundacion-santillana.com/PDFs/xxii_semana_monografica.pdf





RESUMEN

Se conoció que, en el primer semestre de 2018 alrededor de 1.171 postulantes con discapacidad, aceptaron un cupo para la educación superior. A pesar, de la ampliación de cobertura y acceso al interior de las instituciones, se notaron varios puntos críticos sin resolver, como es la preparación del talento humano, tanto administrativo como docente principalmente, en cuanto a las adaptaciones curriculares en sus diferentes niveles de concreción. Del análisis de algunas instituciones, sin que constituyan una muestra, sino más bien un acercamiento, se detecta como problema preocupante el sistema de evaluación de logros de aprendizaje. El presente ensayo constituyo un primer acercamiento a esta problemática.

Palabras clave: educación superior, evaluación, inclusión, logros de aprendizaje.

EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES EN ESTUDIANTES CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES DEL NIVEL SUPERIOR

07

*Assessment of learning in students
with special educational needs of
the higher level*

Olga Sánchez¹, Ligia Chamba², Clara Guerrero³, Paúl Simbaña⁴, Eleana Valle⁵
Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE – Quito, Ecuador¹
Universidad Tecnológica Indoamérica - Quito, Ecuador ^{1,2,3,4}
otsanchez@yahoo.com¹, letych1985@hotmail.es², claritaguerrero@hotmail.com³,
cfm.fs.compu@gmail.com⁴, liloajila@hotmail.com⁵
Recepción, 15 de agosto 2019. Aceptación, 27 de septiembre del 2019

ABSTRACT

It was known that, in the first semester of 2018, around 1,171 applicants with disabilities accepted a quota for higher education. Despite the expansion of coverage and access to the institutions' interior, several unresolved critical points were noted, such as preparing human talent, both administrative and pedagogy, mainly regarding curricular adaptations in their different concretion levels. From the analysis of some institutions, without constituting a sample, but rather an approach, the learning achievement evaluation system is detected as a worrying problem. This essay includes the first approach to this problem.

Keywords: evaluation, higher education, inclusion, learning achievements.

INTRODUCCIÓN

Una de las grandes preguntas a responder, es el manejo de la educación en las necesidades especiales en la actualidad. La atención educativa a las personas con algún tipo de discapacidad, es una preocupación constante. Los diferentes foros y encuentros mundiales de las últimas décadas han dado algunas luces, para implementar políticas públicas en materia de Educación, por mencionar algunos de ellos: Declaración mundial sobre educación para todos (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 1990); Declaración de Salamanca y marco de acción (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 1994); Programa de acción para el decenio de las Américas por los derechos y la dignidad de las personas con discapacidad (Organización de los Estados Americanos, 2018). En Ecuador las políticas públicas que se fortalecen en la Constitución del 2008 (Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades, 2014).

DESARROLLO

Actualmente, los estudiantes con algún tipo de discapacidad que culminan sus estudios en el bachillerato general unificado, tienen acceso a la educación superior pública, según datos recientes en el primer semestre del 2018 se postularon 1.171 estudiantes con discapacidad aceptaron un cupo para ingresar a las instituciones de educación superior, siendo un número importante que da cuenta al cumplimiento del acceso (Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación, 2018). Sin embargo, aún no hay información sobre el desempeño académico de los estudiantes, de sus principales logros y dificultades; también se desconoce información sobre el accionar de los maestros y componentes de apoyo que han desplegado las instituciones; además del acceso a las Instituciones de Educación Superior (IES), se necesita recabar información acerca de la calidad, eficiencia, acompañamiento pedagógico oportuno y adaptaciones curriculares en general que se espera hayan recibido.

En el contexto de atención educativa para la diversidad, es indispensable reflexionar sobre el currículo y las adaptaciones curriculares en este caso el currículo de formación profesional en las diferentes áreas del conocimiento de la oferta educativa donde se encuentran insertos estudiantes con necesidades educativas especiales, este estudio hace referencia a las Necesidades Educativas Especiales (NEE) asociadas a la discapacidad (Arnaiz, 2014). Debido a que, cada estudiante requiere adaptaciones específicas sean de acceso según las normas establecidas (Servicio Ecuatoriano de Normalización, 2014) que serían las adaptaciones generales (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2011). Sin embargo, como lo afirma, la declaración de Montevideo, es necesario construir accesos universales que "aseguran la plena participación en igualdad de condiciones con los demás, facilitando el acceso de todos los productos, entornos, programas y servicios, sin necesidad de adaptación ni diseño especializado" (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2011).

Sin embargo, de ser necesario, será indispensable realizar adaptaciones según sean requeridos en "los ámbitos del currículo, los entornos de aprendizaje, las tecnologías de la información, sistemas de comunicación complementarios o alternativos al lenguaje oral y escrito y la ayuda técnica que puedan requerir ciertas personas con discapacidad" (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2011). Uno de los componentes del currículo que genera más dificultad hasta el momento en los diferentes niveles educativos, es la aplicación de la evaluación que dé cuenta de los resultados de aprendizaje, más aún de los estudiantes con discapacidad que requieran adaptaciones en la evaluación (estrategias, instrumentos), porque no existe una preparación, ni apoyo a los docentes de las instituciones de educación superior que tienen en sus aulas este tipo de necesidades.

El estudio preliminar, se realizó bajo un enfoque subjetivo (cualitativo) (Hernández y Mendoza, 2018). Se aplicó una encuesta a docentes de siete instituciones de educación superior, tanto públicas como privadas. El objetivo central consistió en identificar la existencia o no de estudiantes con discapacidad y cómo actúan los docentes frente a la evaluación de resultados de aprendizaje, para lo que se utilizó la técnica de la encuesta con su instrumento, un cuestionario debidamente validado. Aunque los resultados son numéricos, permitieron inducir las conclusiones y las posibles recomendaciones. Sin embargo, se recalca que este, es un estudio preliminar, que dará pasos a estudios de mayor rigurosidad científica con carácter propositivo.

La presentación de este ensayo "Evaluación de aprendizajes en estudiantes con necesidades educativas especiales del nivel superior", es el resultado de un estudio aplicado por un grupo de estudiantes de la Maestría en Educación modalidad presencial de la Universidad Indoamérica, sede Quito - 2019, como parte de la asignatura "Evaluación de los aprendizajes", estudio preliminar aplicado a un grupo de docentes de diferentes áreas del conocimiento, pertenecientes a siete instituciones de educación superior entre públicas y privadas. Se obtuvo los siguientes resultados:

Respecto a si han tenido experiencia con estudiantes con necesidades educativas especiales, la mayor parte de docentes encuestados respondió que sí. Frente a qué tipo de necesidad educativa especial tiene o tenía el/ los estudiantes, se conoció que tienen discapacidad física; seguido a discapacidad psicosocial; continuando con discapacidad visual, en un nivel bajo discapacidad auditiva y en un porcentaje mínimo, con discapacidad intelectual. Frente a la evaluación de conocimientos la mayor parte de docentes no hicieron adaptaciones, y lo que sí realizaron fue evaluaciones personalizadas reduciendo el nivel de complejidad. Sobre las capacitaciones de los profesionales en razón al tema que se aborda, ninguno se ha instruido, siendo esto algo preocupante en esta población, además muy pocos se han auto preparado, debido a la falta de información al respecto. De manera general, se conoce que es más fácil realizar adaptaciones para estudiantes con discapacidad visual, que con los estudiantes con discapacidad motriz y algunos no necesitaron adaptaciones. Refieren, no conocer nada o muy poco sobre la discapacidad psicosocial, y que les fue difícil evaluar a los estudiantes con discapacidad intelectual; así manifestó el mínimo grupo de docentes que han tenido algún estudiante con este tipo de discapacidad.

CONCLUSIONES

A pesar de existir la política pública, es indispensable instituir parámetros claros que orienten al currículo, con orientaciones específicas, para aplicar de ser necesario, las adaptaciones curriculares, particularmente en el componente de la evaluación de aprendizajes. La principal recomendación, es establecer un proceso de sensibilización, información y capacitación, dirigido al personal docente que labora en las instituciones de educación superior por medio de varias estrategias. Así como, desarrollar apoyo técnico y tecnológico que afiance la labor docente y principalmente el aprendizaje de estudiantes con necesidades educativas asociados a la discapacidad.

Otra conclusión fundamental, es profundizar en este estudio preliminar, con el fin de realizar propuestas concretas de solución a la problemática detectada, para favorecer a los estudiantes como beneficiarios directos y a los docentes, como apoyo en su desempeño profesional, atendiendo y fortaleciendo la diversidad con un enfoque altamente inclusivo.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arnaiz, S., P. (2014). *Currículum y atención a la diversidad*. USAL, 1-21.

Consejo Nacional de Discapacidad. (2014, marzo 24). *Normas jurídicas de discapacidad en Ecuador*. <https://www.consejodiscapacidades.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/08/Libro-Normas-Jur%C3%ADdicas-en-Discapacidad-Ecuador.pdf>

Hernández, R., y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta* (1ª ed.). MacGrawHill.

Instituto Nacional de Estadísticas y Normas. (2014). *Norma técnica ecuatoriana, N° 2239:2000*. https://www.consejodiscapacidades.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/03/normas_inen_acceso_medio_fisico.pdf

Organización de Estados Americanos. (2018, junio 5). *Programa de acción 2016-2026*. OAS Cataloging in Publication data. http://www.oas.org/en/sare/documents/CIDiscap_ESP_005.pdf

Organización de las Naciones Unidas de la Ciencia y la Cultura. (1990, marzo 5-9). *Declaración mundial de educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*. http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF

Organización de las Naciones Unidas de la Ciencia y la Cultura. (1994, junio 7-10). *Declaración de Salamanca y marco de acción*. http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF

Organización de las Naciones Unidas de la Ciencia y la Cultura. (2011, Octubre 3-7). *Educación especial y educación inclusiva*. <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/viii-jornadas-educacion-especial-montevideo.pdf>

Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación. (2018, diciembre 4). *Senescyt fue parte de la OpenCon 2018 Ecuador*. Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación. <https://www.educacionsuperior.gob.ec/senescyt-fue-parte-de-la-opencon-2018-ecuador/>





RESUMEN

En la educación se requiere de una alfabetización digital, con la cual, los docentes sean capaces de manejar la tecnología educativa en el aula y desarrollar habilidades en los estudiantes, especialmente cuando existen necesidades educativas especiales (NEE). Este ensayo presento "El Laberinto del Saber", que ayudo en el proceso de enseñanza - aprendizaje de los niños de grado tres con NEE, para que tengan un mejor aprendizaje y la clase propicie un ambiente de integración en el área de estudios sociales. Se busco que la clase sea interactiva y entretenida mediante recursos existentes en el aula e integrar los recursos tecnológicos como Scratch y Makey-Makey. La herramienta educativa, se evaluó con un grupo de cuatro estudiantes con NEE y se evidenció una gran aceptación favoreciendo factores fundamentales para desarrollar conocimiento.

Palabras clave: educación especial, Makey-Makey, necesidades educativas especiales, tecnología educativa, Scract.

APRENDIZAJE INTERACTIVO PARA ESTUDIANTES CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES: EL LABERINTO DEL SABER

08

*Interactive learning for students with
special educational needs:
the labyrinth of knowledge*

María Cortez¹, Haydee Loachamin², María Granda³, Irene Muncha⁴, Myriam Rubio⁵, Janio Jadán⁶
Universidad Tecnológica Indoamérica – Quito, Ecuador^{1,2,3,4,5,6}
melito834@hotmail.es¹, haydeecitaaa@hotmail.com², marifergranda@hotmail.com³,
irene.8@hotmail.es⁴, myrianrubio.8@gmail.com⁵, janiojadan@uti.edu.ec⁶
Recepción, 15 de agosto 2019. Aceptación, 27 de septiembre del 2019

ABSTRACT

In education, digital literacy is required, with which teachers can handle educational technology in the classroom and develop skills in students, especially when there are special educational needs (SEN). This essay presented "The Labyrinth of Knowledge," which helped in children's teaching-learning process in grade three with SEN. They have better learning, and the class fosters an environment of integration in social studies. The course is interactive and entertaining, using existing resources in the classroom and integrating technological resources such as Scratch and Makey-Makey. The educational tool was evaluated with four students with SEN, and great acceptance was shown favoring fundamental factors for developing knowledge.

Keywords: educational technology, Makey-Makey, Scratch, special education, special educational needs.

INTRODUCCIÓN

¿Existe educación innovadora en la inclusión educativa en Ecuador? la inclusión educativa en el Ecuador entró en vigencia a partir de la Constitución del 2008, Art. 28, garantiza el acceso universal al sistema educativo, sin discriminación alguna, razón por la cual, el sistema educativo a nivel nacional tiene en sus aulas a niños, niñas y adolescentes con necesidades educativas especiales (NEE), en diferentes grados de significatividad, como indica el manual para estudiantes con NEE, emitido por el Ministerio de Educación (Iñiguez, 2013), el cual provee medidas y recomendaciones indispensables para el trabajo con estos estudiantes. Sin embargo, las recomendaciones son insuficientes en el momento de aplicar el currículo de estudios sociales.

Sobre esa base, se evidencia la necesidad de buscar estrategias innovadoras para un mejor desempeño docente mediante la tecnología educativa, entendida, como una especialización dentro del ámbito de la didáctica, en referencia especialmente al diseño, desarrollo y aplicación de recursos en procesos educativos, no únicamente en los procesos instructivos, sino también en aspectos relacionados con la Educación Social y otros campos educativos (Bautista y Alba, 1997). La tecnología educativa, evolucionó a pasos agigantados, se elaboraron innumerables herramientas digitales tecnológicas que ayudan a mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje de una manera innovadora para fortalecer el proceso de educación inclusiva. En ese marco, se plantea una tecnología educativa llamada “El Laberinto del Saber” construido con materiales del aula e integrado con la tecnología mediante Scratch y Makey Makey. El objetivo, es desarrollar aprendizaje significativo en el área de estudios sociales, específicamente para trabajar con estudiantes NEE de grado tres.

DESARROLLO

En el desarrollo de la propuesta, se utilizó el modelo ADDIE (Análisis, Diseño, Desarrollo, Implementación, Evaluación). El análisis, es el paso inicial en el que se estudia el contenido y el entorno, cuyo resultado fue la descripción de una situación y sus necesidades formativas. En el Diseño se desarrolla un bosquejo de la solución, deteniéndose especialmente en el enfoque pedagógico y en el modo de secuenciar y organizar el contenido. En el Desarrollo se integran los contenidos y materiales de aprendizaje basados en la fase de diseño, con el fin de obtener una creación real (prototipo). La Implementación se refiere a la ejecución y puesta en práctica de la acción formativa con la participación de los estudiantes.

Finalmente, en la evaluación se llevan a cabo pruebas específicas para analizar los resultados de la acción formativa (Morales et al., 2014). La muestra para evaluar la aplicación de esta herramienta con el fin de mejorar la metodología de enseñanza-aprendizaje fue de cuatro estudiantes con NEE de grado 3 de los

subniveles superior y bachillerato de la Unidad Educativa Santa Cruz de la Providencia. Para la elaboración se utilizaron herramientas híbridas de aprendizaje que combinan la educación tangible con la intervención de las tecnologías de información y comunicación (TIC) (Jadán, 2018).

Figura 1

El Laberinto del Saber



Nota. Herramienta de aplicación para la muestra de 4 estudiantes

En la figura 1 se puede ver que interface tangible consiste de una maqueta a base de cartón, tempera, gráficos, ilustraciones sencillas, plastilina, cables conductores y papel aluminio. La maqueta, representa un laberinto del Imperio Inca, que tiene por objetivo reforzar conocimientos de la historia de los Incas. La interface digital fue realizada con la plataforma Scratch, la cual, provee la programación necesaria para la reproducción de voces y sonidos. Estas dos interfaces, fueron conectadas con la placa electrónica Makey Makey, que es una placa similar a un control que simula ser un teclado o ratón, lo que permite enviar órdenes a la computadora que se encuentre conectada. En lugar de pulsar los botones, lo que hace es cerrar el circuito mediante contactos o pinzas de cocodrilo y de esta forma se simula haber pulsado un botón.

En la fase de análisis, se realizó un diagnóstico de las características de los estudiantes de grado tres, para implementar estrategias que permitan fortalecer su aprendizaje e inclusión. En la fase de diseño, se planteó la temática y el bosquejo de la maqueta, en este caso, un laberinto con varios retos para trascender en sus alcances de aprendizaje. En la fase de desarrollo, se construyó “El Laberinto del Saber” integrando los elementos físicos con los digitales. La fase

de implementación se llevó a cabo en el aula únicamente con los cuatro niños con NEE con el objetivo de desarrollar su pensamiento lógico, analítico, al seguir un orden secuencial en el desarrollo de un acontecimiento. En la fase de evaluación, se aplicaron las estrategias educativas desarrolladas y guiadas por el docente.

Dentro de la realidad institucional, se planteó esta novedosa herramienta denominado "El Laberinto del Saber", como una estrategia de aprendizaje con el objetivo de reforzar conocimientos de estudios sociales en estudiantes que tienen dificultad de apropiación del conocimiento. Se busca que su aprendizaje sea significativo y que se pueda enriquecer a través de la experiencia, manteniendo el interés.

Figura 2

Aplicación del Laberinto del Saber



Nota. Exposición de la muestra a la herramienta educativa.

En la figura 2 se observa a los estudiantes aprendiendo con "El Laberinto del Saber". Se logró objetivar oportunidades equitativas entre ellos gracias a la aplicación, el cual, resultó muy enriquecedor y llamó la atención; por parte de los estudiantes tuvo mucha acogida y culminó su evaluación con grandes expectativas. Se observó que este recurso educativo fomentó la creatividad e imaginación, mejoraron las habilidades de comprensión, escuchar con empatía y entendimiento, facilitó el pensamiento sistémico, fomentó hábitos de la mente o conductas intelectuales; y, sobre todo ayudó a mejorar su rendimiento académico. Trabajar con esta herramienta metodológica

fue una experiencia lúdica y divertida. Encontrar herramientas metodológicas idóneas a su aplicación a estudiantes con NEE, reto que los docentes tienen al momento de generar sus estrategias en el aula. Aplicar el laberinto a los estudiantes con NEE resultó una experiencia muy gratificante, se pudo evidenciar la felicidad al saber que se preparó material exclusivo para ellos.

Por otra parte, les pareció llamativo los colores y la interacción directa con el laberinto. También manifestaron la posibilidad de continuar el aprendizaje con este tipo de herramientas, ya que los textos les parece más difícil de comprender e incluso leer tanto les aburrido. Al ver los resultados, se obtuvo que mayor parte de los estudiantes mostraron aceptación por el uso del laberinto del saber. Se mostraron seguros y motivados al momento de responder las preguntas. También hubo aceptación, ya que manipular material concreto facilitó la comprensión de contenido complejo y extenso en el área de estudios sociales. En cuanto al aprendizaje, se percibió que los estudiantes captaron ideas sencillas, pero con más claridad, ya que cada estación de información contenía datos cortos y llamativos. En conclusión, la herramienta elaborada para los estudiantes con NEE, resultó un excelente recurso para impartir aprendizajes.

CONCLUSIONES

La asignatura de estudios sociales es bastante extensa, acumula muchos contenidos y conceptos ocurridos a través de la historia de la humanidad, razón por la cual, se torna muy aburrida en el momento del proceso de enseñanza y más aun con los estudiantes de NEE. Razón por la cual, se ha creado esta herramienta metodológica, como innovación y estrategia educativa para estudiantes de grado tres, la cual, ayudó al proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura. Lo más significativo de utilizar esta herramienta, es que al interactuar se aprende y practica con un sentido entretenido. Los estudiantes escuchan mientras juegan y siguen la complejidad del juego con la aplicación de las reglas e instrucciones que contiene. La utilización de este recurso permite

la adquisición de un aprendizaje significativo y facilita el desarrollo de las habilidades en los niños.

Se proponer el uso del Scratch y Makey Makey en todas las áreas de estudio como una herramienta metodológica que acompañe las clases y sea entretenida. Los docentes deben

estar en constante actualización en las nuevas tecnologías para ejecutar clases interactivas. Debería existir una preparación adecuada de los profesionales en todas las áreas para trabajar de mejor manera con estudiantes de NEE sean estos de grado 1,2 y 3, por medio de mejorar el currículum.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bautista, A. y Alba, C. (1997). ¿Qué es Tecnología Educativa? Autores y significado. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (9), 51-62. <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/128137>

Constitución de la República del Ecuador. Art. 28, § 449.

Iñiguez, B. (2013). *Introducción a las adaptaciones curriculares para estudiantes con Necesidades Educativas Especiales* (1. a ed.). Ministerio de Educación del Ecuador – MinEduc. <https://fliphtml5.com/exes/vwnj/basic/>

Jadán, J. (2016). El rol de la Psicología en el Desarrollo de Tecnología Educativa. *Revista CienciAmérica*, 5 (1) 100-103. <http://cienciamerica.uti.edu.ec/openjournal/plugins/generic/pdfJsViewer/pdf.js/web/viewer.html?file=http%3A%2F%2Fcienciamerica.uti.edu.ec%2Fopenjournal%2Findex.php%2Futi%2Farticle%2Fdownload%2F51%2F39%2F>

Morales, B., Edel, R., y Aguirre, G. (2014). *Modelo ADDIE (análisis, diseño, desarrollo, implementación y evaluación): Su aplicación en ambientes educativos. En I. Esquivel (Coord.), Los Modelos Tecno-Educativos, revolucionando el aprendizaje del siglo XXI* (1.a ed., pp. 33-46). https://www.uv.mx/personal/iesquivel/files/2015/03/los_modelos_tecno_educativos__revolucionando_el_aprendizaje_del_siglo_xxi-4.pdf





RESUMEN

La educación es actualmente, el eje primordial para el progreso de los pueblos. Por esta razón, este artículo tiene como objetivo el uso de la herramienta tecnológica llamada "Mis divertidas amigas las vocales" que ha sido creada para trabajar con niños de edades comprendidas entre 3 y 5 años. Juego creado a partir de la placa electrónica Makey-Makey y del lenguaje de programación Scratch, que conecta el mundo digital con el mundo físico. La herramienta fue evaluada con una muestra de 20 niños de 5 años de edad, dando como resultado el desarrollo de habilidades como: vocabulario, discriminación visual, conciencia fonológica, semántica y auditiva.

Palabras clave: conciencia fonológica, fonología, Makey-Makey, Scratch, tecnología educativa.

DESARROLLO DE LA CONCIENCIA FONOLÓGICA EN NIÑOS DE 3 A 5 AÑOS MEDIANTE JUEGO INTERACTIVO

09

Development of phonological awareness in children from 3 to 5 years old through interactive play

Diana Bolaños¹, Diana Cubides², María Narvaéz³, Karen Obando⁴, Diana Toapanta⁵ y Janio Jadán⁶
Universidad Tecnológica Indoamérica – Quito, Ecuador^{1,2,3,4,5,6}
krito_5124@hotmail.com¹, diana.cubidesq@gmail.com², mabelenl89@gmail.com³,
karen.obando16@hotmail.com⁴, dannysto_18@hotmail.com⁵, janiojadan@uti.edu.ec⁶
Recepción, 15 de agosto 2019. Aceptación, 27 de septiembre del 2019

ABSTRACT

Education is currently the central axis for the progress of peoples. For this reason, this article aims to use the technological tool called "My funny friends the vowels" that has been created to work with children between 3 and 5 years old. Game developed from the Makey-Makey electronic board and the Scratch programming language, which connects the digital world with the physical world. The tool was evaluated with 20 5-year-old children, resulting in developing vocabulary, visual discrimination, phonological, semantic, and auditory awareness.

Keywords: educational technology, phonology, phonological awareness, Makey-Makey, Scratch.

INTRODUCCIÓN

¿Se ha realizado un adecuado desarrollo de la conciencia fonológica?, la lectura, es una de las habilidades que se aprenden desde niño y que acompañan al ser humano por el resto de su vida. El desarrollo de esta habilidad, empieza en los primeros años de edad con el aprendizaje del lenguaje en el hogar y posteriormente en la escuela de una manera más formal. El proceso para desarrollar esta habilidad, se llama lectura inicial, la cual, empieza con fonética, conciencia fonológica y fonémica (Cuetos, 2008; Troncoso y Del Cerro, 2009). A continuación, se explica cada uno de estos términos y cómo funcionan. Gutiérrez y Díez (2018) dicen que la conciencia fonológica, es la base para aprender a leer. Los niños desarrollan la conciencia fonológica escuchando. En este caso, cuando los niños adquieren esta habilidad, son capaces de escuchar y jugar con los sonidos en el lenguaje hablado.

Este conocimiento, se adquiere por medio de sílabas y palabras, la aliteración, la rima, el uso de las consonantes similares y las frases que se repiten. A su vez, cuando los niños tienen conciencia más sólida sobre el lenguaje hablado pueden comenzar a enfocarse en las partes más pequeñas de una palabra (Carpio, 2012). Una de las habilidades de la conciencia fonémica, es la de segmentar y mezclar las palabras. Se refiere a poder dividir la palabra en sus sonidos individuales y mezclar, es decir, una palabra luego de decir los sonidos individuales que la componen (Silva, 2014). La fonética, ayuda a los niños a conectar las palabras con los sonidos, a dividirlos en sonidos y a mezclar los sonidos en palabras. Los niños utilizan ese conocimiento para la lectura y escritura (Bravo, 2000; Cabeza, 2008).

En el ámbito educativo, los docentes se enfrentan a diario a los desafíos que involucra esta tarea, entre ellas, la poca disponibilidad de recursos didácticos. Por otro lado, el contacto temprano con la tecnología está transformando la manera de pensar y hacer las cosas de los niños (Rosas y Escobar, 2010; Jadán y Ramos, 2016). Ellos aprenden por imitación de las personas (Vygotski, *et al.*, 1926) especialmente en la nueva generación que usan dispositivos electrónicos en la vida cotidiana (Prensky, 2001). En este contexto, un grupo de estudiantes de posgrado de la maestría de innovación y liderazgo educativo de la Universidad Tecnológica Indoamérica, presenta una propuesta que combina los recursos didácticos del aula con la tecnología llamado *Mis divertidas amigas las vocales*, recurso educativo creado para desarrollar la conciencia fonológica en niños de edades comprendidas entre 3 y 5 años.

DESARROLLO

El ensayo, tiene como objetivo el uso de la herramienta tecnológica llamada: *Mis divertidas amigas las vocales*, adecuada para aprender los fonemas, grafía y vocabulario en el primer nivel de educación general básica (EGB). La muestra para evaluar la aplicación de esta herramienta que desarrolla la conciencia fonológica fue de 20 estudiantes de 5 años, compuestos por 12 niñas y 8 niños que estudian en el Colegio 24 de Mayo, sección preparatoria.

Figura 1

Prototipo de "Mis divertidas amigas las vocales"



Nota. Elementos de la placa electrónica Makey-Makey

Tomando en cuenta las destrezas que facilitan el proceso de aprendizaje concreto en lectoescritura en los niños de preparatoria, se utilizó como se observa en la figura 1 la placa electrónica Makey-Makey con sus cables conductores, papel aluminio como material conductor, discos compactos (CD) reciclados, figuras y vocales en foam. Se utilizó la programación del lenguaje de programación visual Scratch para la propuesta. El prototipo del recurso educativo, se realizó con base en los conocimientos del grupo de docentes, quienes bajo sus distintas perspectivas y experiencias previas dentro del aula, desarrollaron la estrategia educativa. Se tuvo un acercamiento de la propuesta ejecutada a un grupo seleccionado de docentes de diferentes niveles tanto de inicial, preparatoria, básica y bachillerato. Esta información fue procesada por medio de entrevistas. En segunda instancia, se procedió a implementar el recurso educativo a veinte estudiantes, como se detalló en el anterior párrafo. Bajo previa autorización de la coordinación y con acompañamiento de su docente tutora, se realizó la presentación del material a los estudiantes, lo que impactó a todos los involucrados, ya que no comprendían de qué se trataba. Luego se desarrolló la clase con la herramienta tecnológica *Mis divertidas amigas las vocales*, se presentó a los niños las imágenes de las vocales una por una, así también una serie de imágenes que empezaban con los fonemas: a, e, i, o, u, en desorden, se realizaron preguntas para a partir de los conocimientos de los menores, construir un conocimiento en conjunto con la herramienta de aplicación.

Figura 2

Evaluación de "Mis divertidas amigas las vocales"



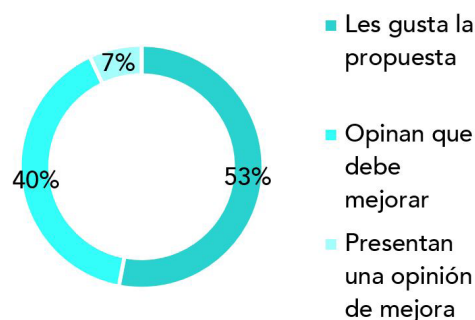
Nota. Aplicación de la herramienta "Mis divertidas amigas las vocales"

Luego, se presentó el material didáctico y se invitó a los niños indistintamente a participar frente a sus compañeros como se muestra en la figura 2, se pidió que tocarán los discos y escucharán el mensaje con instrucciones a seguir de modo que lograrán seguir las instrucciones que éste les proporcionaba. Los niños se mostraron contentos y todos quisieron participar. La implementación de esta herramienta fue de gran ayuda para los docentes, al facilitar que los niños participen de manera activa en la construcción de conocimientos y la meta de la clase.

Los resultados de la aplicación y entrevistas con los docentes tutores de la institución, se sintetizan en los siguientes aspectos. Consideran a este recurso una manera divertida, innovadora y novedosa de aprender las vocales por medio de los sentidos. Una recomendación de los docentes fue que esta herramienta tenga mayor complejidad y reproduzca un mensaje de error al seleccionar una respuesta incorrecta.

Figura 3

Resultados de la entrevista a docentes expertos



Nota. Análisis de la percepción de los docentes de "Mis divertidas amigas las vocales" a partir de la aplicación de la herramienta a la muestra estudiada de 20 usuarios

Finalmente, otro resultado importante es que existe una gran aceptación por parte de los maestros, como se muestra en la figura 3. La evaluación del aprendizaje, realizada durante la aplicación del juego aumento la motivación de los docentes cuando utilizaron el juego interactivo, por otro lado, hallaron el uso de esta herramienta en otras áreas de estudio para desarrollar más destrezas.

CONCLUSIONES

Con los resultados obtenidos tanto de la conversación con los docentes y de la observación de los niños, se conoció que la propuesta pedagógica favorece el desarrollo de la conciencia fonológica, por lo cual, sería favorable aplicarlo en otras áreas, tal es el caso de las maestras de inglés y de otros niveles (2°, 3°, 4° EGB), aunque si bien es cierto, existen propuestas similares compartidas por otros docentes a nivel internacional e incluso nacional, con diferentes directrices. El plus que la herramienta presento, fue la facilidad de generar nuevos contenidos con base en la misma, únicamente implementando otra placa de Makey-Makey, aumentando los cables conductores y creando más contenido en Scratch. Se recomienda realizar más interacciones del juego explorando otras áreas del conocimiento.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bravo, L. (2000). Los procesos cognitivos en el aprendizaje de la lectura inicial. *Pensamiento Educativo*, 27, 49-68. <https://pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/177/public/177-428-1-PB.pdf>

Cabeza, E. (2008). Metodología para la adquisición de una correcta conciencia fonológica. *Universidad de Vigo*, 2, 27-38 <http://lei-cedile.pucmm.edu.do/greenstone3/sites/localsite/collect/leccedil/index/assoc/HASH01ea.dir/doc.pdf>

Carpio, M., (2012). *Eficacia de las estrategias pictofónicas en la enseñanza de la lectura inicial en Costa Rica: Un estudio longitudinal*. Universidad Autónoma de Madrid.

Cuetos, F. (2008). *Psicología de la Lectura* (Séptima Ed.). Wolters Kluwer España.

Gutiérrez, R., y Díez, A. (2018). Conciencia fonológica y desarrollo evolutivo de la escritura en las primeras edades. *Educación XX1*, 21(1), 395-415. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70653466018>

Jadán, J., y Ramos, C. (2016). El rol de la Psicología en el Desarrollo de Tecnología. *Educativa Revista CienciAmérica*, 5 (1) 100-103. <http://cienciamerica.uti.edu.ec/openjournal/index.php/uti/article/view/51/39>

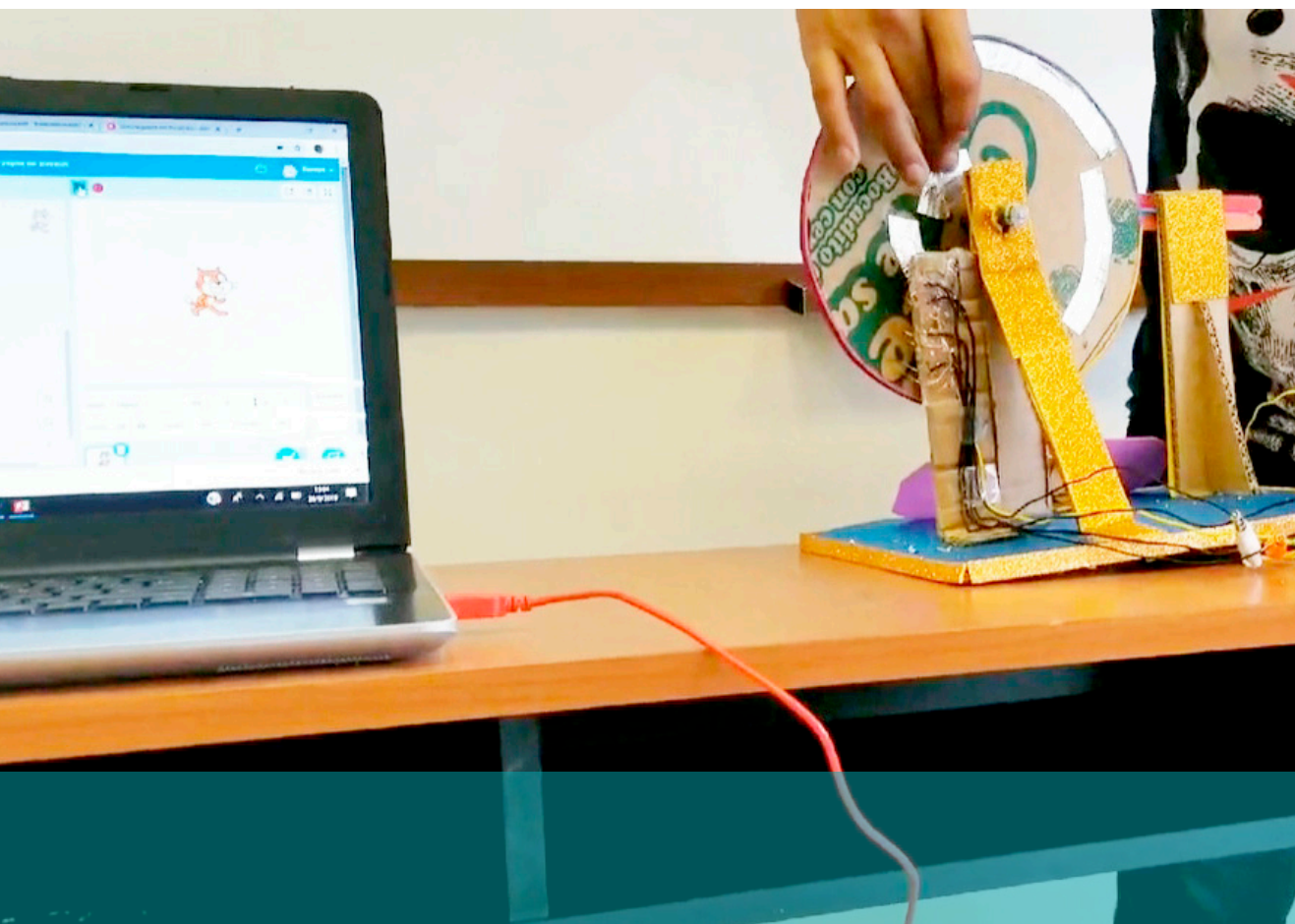
Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *From On the Horizon*, 9(5), 1-6. <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>

Rosas, R. y Escobar, P. (2010). Tecnología educativa para educación especial: una perspectiva histórico cultural para el diseño de programas. En P. Arnaiz, M. Hurtado y F. Soto (Coords.), *25 Años de Integración Escolar en España: Tecnología e Inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario* (1-14). Consejería de Educación, Formación y Empleo.

Silva, C. (2014). Curso para trabajar la dislexia en casa y en el aula: Tema 2, Fase preventiva 1, (Primeros años del desarrollo). *Formación Ladislexia.net*, 1-34. <http://www.ladislexia.net/wp-content/uploads/2014/10/Informaci%C3%B3n-del-Curso-para-trabajar-la-dislexia-en-casa-y-en-el-aula.pdf>

Troncoso, M. V., y Del Cerro, M. (2009). *Lectura y Escritura*. Fundación Cantabria

Vygotski, L., Leóntiev, A., y Luria, A. (1926). *Psicología Pedagógica: Un curso breve*. Aique



RESUMEN

El presente ensayo busco conocer las experiencias y percepciones de la intervención tecnológica en el aula representada por el instrumento desarrollado, usado para la enseñanza del idioma inglés. Se aplicó la gamificación, como estrategia pedagógica, con el objetivo de dar un giro a la corriente tradicionalista. En este escenario, se planteó la construcción de un instrumento de andamiaje tecnológico, compuesto por una ruleta electrónica y un juego de 50 tarjetas con actividades de tres categorías escuchar, hablar y leer. Este instrumento fue desarrollado y evaluado en el curso de infopedagogía de la Maestría en Educación, Mención en Innovación y Liderazgo Educativo de la Universidad Tecnológica Indoamérica. Este trabajo, es de carácter cualitativo, en la aplicación del instrumento participaron 30 estudiantes de noveno año de educación general básica, se evidenció que al usar esta herramienta se mejoró la adquisición y desarrollo de las competencias y destrezas, incrementando la motivación en cuanto al aprendizaje, posibilitando el desarrollo de las habilidades comunicativas, así como el interés y la motivación.

Palabras clave: estrategias en el aula, gamificación, inglés, taller escuela, innovación tecnología.

DESARROLLO DE LAS DESTREZAS BÁSICAS EN LA ENSEÑANZA DEL IDIOMA INGLÉS MEDIANTE LA GAMIFICACIÓN

10

Development of necessary skills in teaching the english language through gamification

Juan Proaño¹, Lorena Córdova², Ana Abad³, Priscila Vinueza⁴, Lizbeth Viñamagua⁵, Janio Jadán⁶
Universidad Tecnológica Indoamérica – Quito, Ecuador^{1,2,3,4,5,6}
jcproano1980@gmail.com¹, lorenacordova@gmail.com², jasara.1@hotmail.com³,
priscila_vinueza@frasales.edu.ec⁴, patty.liz.lu7@gmail.com⁵, janiojadan@uti.edu.ec⁶
Recepción, 15 de agosto 2019. Aceptación, 27 de septiembre del 2019

ABSTRACT

The present essay seeks to know the experiences and perceptions of the technological intervention in the classroom represented by the instrument developed and used to teach the English language. Gamification was applied as a pedagogical strategy, intending to turn the traditionalist current around. In this situation, a technological scaffolding instrument was offered, consisting of electronic roulette and a game of 50 cards with activities of three categories: listening, speaking, and reading. This instrument was developed and evaluated in the info-pedagogy course of the Master in Education, Mention in Innovation and Educational Leadership at the Indoamérica Technological University. This work is qualitative; 30 students in the ninth year of the elementary school participated in the application of the instrument; it was evidenced that by using this tool, the acquisition and development of competencies and skills were improved, increasing motivation in terms of learning, enabling the development of communication skills, as well as interest and motivation.

Keywords: classroom strategies, English, gamification, school workshop, technology innovation.

INTRODUCCIÓN

La tecnología a lo largo del tiempo, ha permitido que se realicen ciertos cambios en la vida del ser humano, enfocados en mejorar la calidad de vida de cada individuo (Tabares y Correa, 2014). Un ámbito muy relevante en los que influye la aplicación de las nuevas tecnologías, es la educación. En el proceso de enseñanza- aprendizaje, es primordial tener una perspectiva clara de que ahora los estudiantes exigen y necesitan un nuevo modelo para adquirir conocimientos. En

este apartado, se utiliza como recurso dinámico e interactivo a las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), para esto, Johnson (2011) afirma que el uso de la tecnología amplía y fortalece el proceso de un aprendizaje disruptivo que consiste en adquirir conocimientos a través de *e-learning*. Proceso educativo, con el uso del internet que al implementarse en el aula romperá la brecha generacional, entre mantener todavía una enseñanza tradicional con lo que exige la sociedad actual. Además, no sólo se enfoca en impartir saberes o conocimientos, sino que, ofrece a los estudiantes las herramientas necesarias para poder solucionar problemas a través de los recursos acordes con las tendencias generacionales. Utilizar la tecnología para la enseñanza- aprendizaje de un segundo idioma, es cada vez más indispensable puesto que facilita la apertura de cursos en línea.

Martinic (2015) menciona que las personas que desean aprender lo hacen de acuerdo con su tiempo disponible, para los estudiantes, es un apoyo a su aprendizaje adquirido en clase y puede mejorar su conocimiento brindado por el maestro. También, se puede utilizar en combinación con otros recursos didácticos, es así que, este estudio presenta una ruleta para interactuar. Así, a través del juego, mediante una competencia sana el aprendiz se motiva y se esfuerza por responder usando el idioma y sus habilidades. El objetivo de esta ruleta, es crear un instrumento de andamiaje tecnológico aplicando gamificación en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés. En este contexto, se establecen reglas, tiempo y puntos que determinan ganadores y perdedores. La estrategia educativa, está basada en una serie de pautas que intentan captar la atención de los alumnos. El *Magic Roulette* fue puesto a prueba con 30 usuarios de noveno año de educación general básica, con quienes se puso en práctica y se determinó que hubo apropiación de conocimiento.

Visualizar nuevos recursos tecnológicos, tales como: blogs, wikis, plataformas educativas y entornos virtuales de aprendizaje (Marín, 2015). Dichos recursos, tratan de aportar con un nuevo aire a la metodología de las aulas. Sin embargo, las formas de enseñanza no han mutado y siguen una corriente tradicionalista. Se continúan aplicando las mismas estrategias; implementar

recursos con tecnología, constituye un desafío para el docente, especialmente lograr que los estudiantes se involucren en el desarrollo de las asignaciones que deben hacerlas dentro y fuera del aula. Ante estos desafíos surge una estrategia llamada gamificación (Jadán y Ramos, 2018). De acuerdo con el estudio aplicado al ámbito educativo, sostiene que esto crea experiencias, sentimientos de dominio y autonomía en las personas dando lugar a un considerable cambio del comportamiento en estas (Díaz y Troyano, 2013). Un juego debe tener incentivos, ganancias, puntos, retos; este último, es considerado como un ejemplo de superación para el jugador, incluso se convierte en un auto desafío al lograr superar sus expectativas y las del juego.

Torres y Cobo (2017) aluden que la sociedad actual está dando grandes cambios, y con ello también la educación. La tecnología, es una parte vital de ese gran cambio; niños y adolescentes, son nativos digitales, por tanto, no es adecuado negarles la oportunidad de enriquecer sus conocimientos mediante el uso de estos recursos tecnológicos. Por el contrario, es más factible enseñarles el buen uso de estos para conseguir que los estudiantes sean más participativos y se incremente el interés en las actividades académicas. El docente deberá asumir un nuevo rol, de ser guía y facilitador de recursos que orienten a estudiantes activos que participen en el proceso de adquisición de nuevos conocimientos (Rodríguez y Santiago, 2015). Un estudio reciente, sostiene que la innovación pretende desarrollar en el alumno la creatividad, pensamiento crítico, habilidades comunicativas y de solución de problemas frente a los retos de la sociedad globalizada a través de las habilidades digitales (Berumen, 2013). Aquí se mencionan los beneficios de las clases digitalizadas creando ambientes más divertidos para que el estudiante ponga interés en realizar las actividades.

Existen una gran variedad de juegos en línea, realidad virtual, diferentes tipos de comunidades, incluso mundos virtuales en los que el estudiante está familiarizado con estímulos visuales y auditivos a tal punto que podemos decir que, las clases comunes son aburridas para ellos. En cuanto a la enseñanza del idioma inglés, el uso de la tecnología, es un avance muy significativo donde los estudiantes pueden practicar e interactuar usando el idioma, ya sea en juegos,

películas, canciones, cuentos, entre otros. Esto, es cuestión de incentivarlos al aprendizaje y que interioricen la importancia que tiene el dominar otro idioma, como el inglés dentro de la realidad actual. Larenas y Bruce (2011) indican que los programas computacionales de enseñanza de la lengua ofrecen al estudiante la oportunidad de estudiar conversaciones y textos, realizar ejercicios de gramática incluido vocabulario y aún más, grabar su voz. Esto permite que el estudiante pueda corregir errores fonéticos y a su vez, interactúa desarrollando las habilidades básicas de comunicación.

Basados en lo antes mencionado, se plantea poner en práctica la gamificación con la ayuda de un recurso educativo, con la tecnología denominado *Magic Roulette*. En el cual se establecen varios parámetros de intervención para la enseñanza de vocabulario básico en el idioma inglés. La clave está en mantener un entorno de comunicaciones que realice una retroalimentación y refuerzo, entre el docente y el estudiante. Esta articulación, es interactiva socialmente, diseñado para crear momentos de aprendizajes divertidos con un nivel adecuado de estímulos y disciplina (Berumen, 2013; Curtis, 2010). Es decir, es más fácil la adquisición de un nuevo idioma, por ejemplo, en las plataformas online que actualmente existen.

En general, enseñar se refiere a la acción de comunicar conocimiento, habilidad o experiencia, con el fin de que lo interiorice, empleando para ello un conjunto de métodos y técnicas, procedimientos que ayuden el aprendizaje (Monereo, 2010). La enseñanza del idioma inglés se realiza de manera tradicional en la que recursos, herramientas y didácticas utilizadas para impartir esta materia han sido limitados. Por esta razón, si se genera la interiorización de adaptación al uso de nuevas herramientas, los recursos permiten al estudiante desenvolverse dentro de su ambiente actual. Se garantizará la asimilación de destrezas de manera adecuada y efectiva, lo que permite, aplicar las cuatro destrezas básicas dentro de este idioma que son: escuchar, hablar, escribir y leer.

DESARROLLO

Este ensayo, es de carácter cualitativo, con la modalidad estudio de caso. Este, intenta

describir la experiencia subjetiva de los sujetos tanto en docentes como estudiantes en la aplicación de la gamificación para la enseñanza del idioma inglés (Rodríguez *et al.*, 1996). Es decir, se accede a un escenario en el que interactúan alumnos y un educador para descubrir, analizar e interpretar las experiencias y percepciones de la intervención tecnológica en el aula representada por el instrumento desarrollado para el progreso didáctico, se contó con el criterio de 30 profesores del programa de Maestría en Educación, Mención en Innovación y Liderazgo Educativo (MEILE) de la Universidad Tecnológica Indoamérica. Mientras que para la aplicación se trabajó con una muestra de 30 alumnos de noveno año de la Unidad Educativa Leopoldo Mercado, ubicada en Sangolquí, provincia de Pichincha. En el desarrollo del recurso tecnológico *Magic Roulette* se utilizó cartón, fomix, papel aluminio, goma en barra, silicón caliente, tijeras, estilete, tuercas, cartulina, computadora y la placa electrónica *Makey -Makey*. En la interface digital con contenido audiovisual, se utilizó el lenguaje de programación *Scratch*.

Figura 1

Prototipo, Magic Roulette.



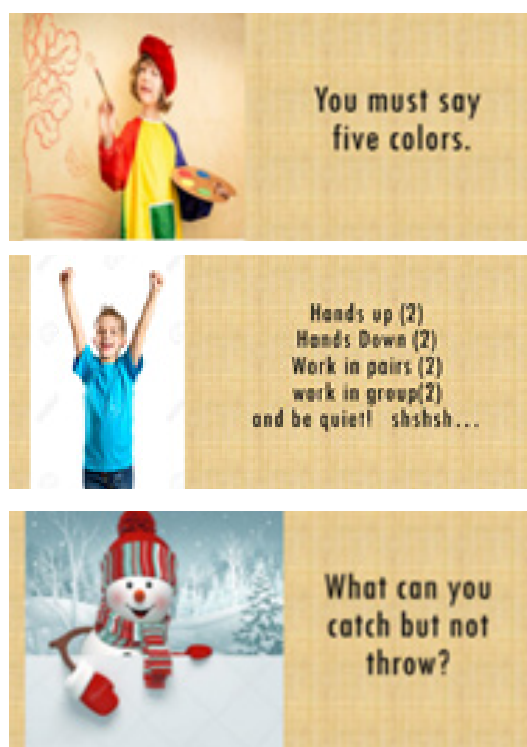
Nota. Ejemplo desarrollado en clase, construyendo el *Magic Roulette* con materiales reutilizables

El primer paso para la construcción de *Magic Roulette* figura 1, fue idear, crear y proponer la herramienta tecnológica entre todos los miembros del equipo, para luego definir el uso, desarrollo de destrezas y actividades que los estudiantes debían desarrollar. El segundo paso fue buscar el material adecuado, realizar el prototipo y buscar los recursos tecnológicos que servirían de ayuda para elaborar la herramienta. Con todos los materiales listos y completos se inició la parte de elaboración, armado y la prueba de funcionalidad con colegas de MEILE.

Finalmente, en la aplicación de la gamificación a los estudiantes, se dio a conocer las reglas, la mecánica y objetivos. El juego consistía en girar la ruleta, la cual, a través de su mecanismo electrónico indicaría la categoría escuchar, hablar, escribir o leer (*listening, speaking, writing o reading*). El estudiante selecciona una de las 50 tarjetas de juego y debe realizar la actividad indicada. Esta actividad permite al estudiante realizar varias acciones en las que se puede desarrollar mejor su lenguaje mediante la lectura, pronunciación, audición y escritura.

Figura 2

Tarjetas de la categoría listening, speaking o reading



Nota. En este proceso se elaboró ejemplos de tarjetas a cada sección de evaluación

En la figura 2 se puede ver ejemplos de las tarjetas respectivas a cada sección de evaluación. En este proceso se aplicó la técnica de observación a los estudiantes durante el desarrollo de la actividad en la cual se analizó desenvolvimiento, aceptación, descubrimiento e interpretación de percepciones del recurso desarrollado.

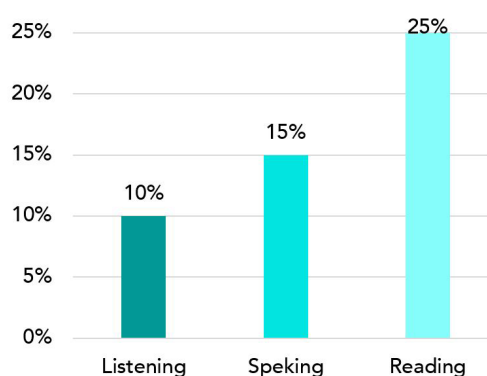
La actividad fue realizada con una muestra de 30 estudiantes. Los mismos que demostraban conocimiento de vocabulario básico en inglés

más no de órdenes y oraciones en contexto. Al finalizar el juego se evaluó la muestra obteniendo los siguientes resultados.

En la figura 3, se mostraron mayores inconvenientes en las habilidades de escuchar y hablar con 10% y 15% respectivamente, porque no están familiarizados en entender una orden en contexto, es decir que los estudiantes no están expuestos constantemente a este idioma.

Figura 3

Resultado de las habilidades desarrolladas



Nota. Resultado de habilidades en la adquisición del idioma inglés

Al leer con un 25% se pudo identificar que, con la ayuda de los gráficos de las tarjetas podían asociar la lectura y entender mejor.

CONCLUSIONES

El uso de la tecnología dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés, es realmente factible, ya que esta materia se presta para poder aplicar procesos de gamificación y los estudiantes tengan una participación activa. De forma que las técnicas pedagógicas con tecnología, incluyan el juego que colabore a la integración de conocimiento como herramienta natal de su generación. Con los datos obtenidos en la evaluación del aprendizaje de los estudiantes y en el análisis de los resultados, se ha verificado que el uso de los recursos de las TIC y la gamificación trabajados mediante la enseñanza del idioma inglés, ha mejorado la adquisición y desarrollo las destrezas basicas. Incrementado la motivación de los estudiantes en cuanto a su aprendizaje, posibilitando el desarrollo de las habilidades comunicativas, así como, el interés y motivación.

La puesta en práctica, permite avanzar en propuestas innovadoras que generan y proporcionan a los estudiantes aportaciones significativas, cooperativas y dinámicas, que posibilitan la indagación, transmisión de información y aprendizaje por descubrimiento, mejorando de esta forma la calidad educativa y aprendizaje del idioma. En donde la gamificación y las TIC juegan un papel esencial para potenciar y mejorar el aprendizaje, no solo

en el área del idioma extranjero, sino en todas las áreas de educación, constituyendo un recurso fundamental. En este sentido, estas herramientas deben ser elementos que permitan y fomenten la interacción continua entre los contenidos, el profesorado y los estudiantes. Con todo ello, se refleja el principal reto para abordar un cambio metodológico en el ámbito educativo alejado de las metodologías tradicionales, fundamentadas en la memorización de los contenidos.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Berumen, G., (2013). Tecnología multimedia como mediador del aprendizaje de vocabulario. *Revista Científica de Opinión y Divulgación*.

Curtis, J. (2010, Octubre 16). *La maneja disruptiva de enseñar y aprender*, [Programa de TV Redes por Eduard Punset]. La 2 y Canal 24. <http://www.rtve.es/television/20110629/manera-disruptiva-aprender/444403.shtml>AOwOU

Díaz, J., y Troyano, Y. (2013). *El potencial de la gamificación aplicado al ámbito educativo* [Ponencia]. III Jornadas de innovación docente. innovación educativa: respuesta en tiempos de incertidumbre, España. <https://idus.us.es/handle/11441/59067>

Jadán, J., y Ramos, C. (2018). Metodología de aprendizaje basada en metáforas narrativas y gamificación: un caso de estudio en un programa de posgrado semipresencial. *Hamut'ay*, 5(1), 84-104. <https://doi.org/10.21503/hamu.v5i1.1560>

Johnson, S. (2011). *Cultura basura, cerebros privilegiados*. Roca Editorial

Larenas, C., y Bruce, L. (2011). El aprendizaje del inglés y el uso de tecnologías: percepciones de estudiantes y profesores de inglés del nivel secundario chileno. *Matices Leng. Extranj.*, (5), 1-37. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/male/article/view/44697/46105>

Marín, V. (2015). La Gamificación educativa. Una alternativa para la enseñanza creativa. *Digital Education Review*, (27). <https://doi.org/10.1344/der.2015.27.%25p>

Martinic, (2015). El tiempo y el aprendizaje escolar la experiencia de la extensión de la jornada escolar en Chile. *Revista Brasileira de Educação*, 20(61), 479-499. https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782015000200479&lng=es&tlng=es

Monereo, C. (2010). La formación del profesorado: una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos. *Revista iberoamericana de educación*, (52), pp. 149-178 <https://rieoei.org/historico/documentos/rie52a08.pdf>

Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Ediciones Aljibe

Rodríguez, F., y Santiago, R. (2015). *Gamificación: Cómo motivar a tu alumnado y mejorar el clima en el aula*. Editorial Océano

Tabares, J., y Correa, S. (2014) Tecnología y sociedad: una aproximación a los estudios sociales de la tecnología. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad - CTS*, 9(26), 129-144. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92430866007>

Torres, C., y Cobo, J. (2017) Tecnología educativa y su papel en el logro de los fines de la educación. *Educere*, 21(68), 31-40. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35652744004>





RESUMEN

En la era digital, la forma de enseñar y aprender está cambiando. Los estudiantes deben desarrollar otro tipo de habilidades y los docentes tienen que sintonizarse con nuevos recursos tecnológicos e innovadoras estrategias educativas. En este contexto, el artículo describió un recurso educativo denominado *MeilenGame*, apoyado por la tecnología. Está compuesto por un videojuego desarrollado en la plataforma Scratch y un recurso tangible diseñado con materiales del aula. Los dos recursos se conectan por medio de la placa electrónica *Makey-Makey*. Este recurso, se enfoca a la enseñanza-aprendizaje de las matemáticas a estudiantes de preparatoria, básica elemental y básica media. Con el fin de desarrollar destrezas viso-motoras, lateralidad, reconocimiento de figuras geométricas, etc. Este instrumento fue evaluado con 71 estudiantes: 31 de primero y 40 de tercero de básica. Los resultados obtenidos evidenciaron que *MeilenGame* generó interés y motivación en el 97% de los estudiantes. Lo que significa que los usuarios a quienes se aplicó la herramienta mejorarían en sus estudios debido a su uso.

Palabras clave: estrategias en el aula, innovación educativa, Makey-Makey, MeilenGame, Scratch.

MEILENGAME: RECURSO TECNOLÓGICO PARA DESARROLLAR HABILIDADES MATEMÁTICAS

11

MeilenGame: a technological resource to develop mathematical skills

Ángel Alejandro¹, Carla Ñacata², Patricio Cuaspud³, María Vivanco⁴, Santiago Vivanco⁵, Janio Jadán⁶

Universidad Tecnológica Indoamérica – Quito, Ecuador^{1,2,3,4,5,6}

aalejandroj@gmail.com¹, caritobebé1988_@hotmail.com², patricio_cuaspud@hotmail.com³,

vivancomabe@gmail.com⁴, svivanco.santiagov@gmail.com⁵, janiojadan@uti.edu.ec⁶

Recepción, 15 de agosto 2019. Aceptación, 27 de septiembre del 2019

ABSTRACT

In the digital age, the way of teaching and learning is changing. Students must develop other skills, and teachers have to tune into new technological resources and innovative educational strategies. In this context, the article described an educational resource called MeilenGame, supported by technology. It consists of a video game developed on the Scratch platform and a tangible resource designed with classroom materials. The two resources are connected using the Makey-Makey electronic board. This resource focuses on teaching mathematics to high school, necessary elementary, and primary, middle school students, to develop visual-motor skills, laterality, recognition of geometric figures, etc. This instrument was evaluated with 71 students: 31 first year and 40 third year basic. The results obtained showed that MeilenGame generated interest and motivation in 97% of the students. This means that the users to whom the tool was applied would improve their studies due to its use.

Keywords: classroom strategies, educational innovation, Makey-Makey, MeilenGame, Scratch.

INTRODUCCIÓN

¿Se puede aprender una materia lógica como las matemáticas por medio de una herramienta tecnológica? Este ensayo incorpora el *MeilenGame*, recurso tecnológico para desarrollar habilidades matemáticas. Da a conocer los aspectos más importantes en el desarrollo de los estudiantes, en sus etapas de desarrollo infantil, creación, investigación, manipulación de objetos que se relacionan con los juegos. Los juegos en unión con partes físicas o conocidas (*hardware*) siempre han existido. Generan prácticas para un buen desarrollo en la enseñanza basada en la lúdica, las cuales, son un gran apoyo en el aprendizaje. Permitirá identificar que la enseñanza basada en juegos puede ayudar a desarrollar habilidades y a tener una mejora en lo cognitivo. Los docentes tendrán a

su alcance una herramienta para conseguir los objetivos planteados en beneficio de los estudiantes, que guarda relación con la eficacia educativa del juego. Se tiene como precedente la buena predisposición de los educandos para desarrollar las actividades planteadas, sobre todo en lo referente a actividades que tienen que ver con la manipulación de objetos (Gairin, 1990). Con la ayuda tecnológica, se podrá crear un material didáctico que pone en práctica la imaginación y generar habilidades como: lateralidad, motricidad fina, exactitud, ubicación espacial, precisión, entre otros.

DESARROLLO

El objetivo fue desarrollar un juego con herramientas tecnológicas, con la placa electrónica *Makey-Makey* y el uso de un lenguaje de programación visual *Scratch* (Arias *et al.*, 2019). En la praxis, este recurso educativo fue creado para ser utilizado en estudiantes de preparatoria, con la meta de desplegar en ellos destrezas como: lateralidad, coordinación, viso motriz. Peñaherrera (2012) menciona que:

Existe mucha información empírica sobre las TIC en las escuelas, pero falta construir una teoría sobre el fenómeno particular de la realidad escolar que permita comprender que sucede cuando los ordenadores entran a las escuelas, la resistencia del profesorado a integrar estas tecnologías en su práctica docente. (p. 4)

En este sentido, se cree que las escuelas no aplican la tecnología de forma adecuada. Actualmente, a pesar de tener tecnología, no se ha podido utilizar eficientemente la misma en el área educativa. Sería óptimo un cambio de actitud y aptitud del maestro, al indagar e incorporar este tipo de herramienta en el aula. Por ello, es necesario aplicar metodologías lúdicas con el uso de las TIC en el rol que desempeña el docente.

La utilización de las TIC en el campo de la infopedagogía brinda la gran oportunidad de desarrollar nuevas herramientas lúdicas. En efecto, las estrategias aplicadas en el proceso de aprendizaje juegan un rol decisivo a la hora de plasmar los conocimientos en el área de

matemáticas.

Con el uso de la placa electrónica *Makey-Makey* y el lenguaje de programación *Scratch*, se desarrolló un juego de reconocimiento de figuras geométricas llamado *MeilenGame*. El mismo está adaptado al simulador de un joystick para ser más atractivo a los estudiantes (Chaves *et al.*, 2018). La importancia de aplicar el juego en el proceso de enseñanza-aprendizaje radica, fundamentalmente, en que produce gran motivación e interés en los estudiantes por conocer cosas diferentes. La educación, deja de ser un proceso rutinario y monótono. El juego brinda la oportunidad de ejercitar la conducta y las funciones mentales.

Por lo tanto, el juego se convierte en una herramienta indispensable para el aprendizaje en las horas de clase. Fortalece en los estudiantes valores, habilidades y destrezas que se encuentran inmersos en cada una de las actividades que realizan. Menciona Cordero (1982) "el juego es la actividad principal en la vida del niño; a través del juego aprende las destrezas que le permiten sobrevivir y descubre algunos modelos en el confuso mundo en el que ha nacido" (p. 13). El entretenimiento es el factor primordial que introduce al infante en el orbe de las ideas. Se coincide en que la diversión es inherente para el aprendizaje. Es de gran ayuda, puesto que vincula la creatividad con la que se puede resolver las distintas situaciones de la vida cotidiana. Analizar un juego y buscar su solución son actividades que se asemejan mucho a la manera en que trabajan los matemáticos.

Vivas (2018) resalta la importancia de las matemáticas y su aplicación en diferentes entornos. Menciona que las personas piensan que la matemática es una disciplina que exige una tremenda seriedad. Sin embargo, la mayor parte de los catedráticos consideran que la matemática, es un apasionante entretenimiento, con demasiadas ramificaciones y numerosas aplicaciones en otras disciplinas. Así, por ejemplo, las reglas del juego constituyen directrices lógicas. Las jugadas son el procedimiento y construcción de los ejercicios. La estrategia del entretenimiento, son las pautas y fórmulas. Por último, el resultado de la actividad es la adquisición de nuevos

conocimientos. Una de las primeras impresiones recogidas al utilizar el juego como herramienta para el aprendizaje es la de expectación inicial por lo novedoso y la satisfacción posterior por el aspecto recreativo (Gairin, 1990). La utilización de juegos, junto a otros recursos, proporciona de forma satisfactoria una preparación en la resolución de problemas.

Los estudiantes estarán motivados para participar en la actividad, pero su interés por la materia puede que no mejore. Los juegos y simulaciones producen en los aprendices una tendencia creciente a asistir regularmente a la escuela. El entretenimiento impulsa los procesos de socialización, incluyendo el fomento de amistades. La gamificación ha de utilizarse relativamente cercana al momento del aprendizaje, sobre todo si el juego corresponde a un nivel taxonómico alto. El entretenimiento mantiene las habilidades matemáticas durante largo tiempo, incrementa la atención y concentración, la utilización de la fantasía y el estímulo o la curiosidad. De esta forma puede incrementar la efectividad en la praxis.

El estudio se basa en el enfoque cualitativo, utiliza el método experimental de tipo descriptivo con un diseño que permite comprender mejor la problemática y tener claridad sobre lo que se busca conocer (Martínez, 2009). El recurso tecnológico se aplicó en una muestra de 71 estudiantes: 35 mujeres y 36 hombres de educación general básica, cuyas edades fluctuaban entre los 5 y 7 años de edad, divididos en dos grupos: el primero, de 31 estudiantes pertenecientes al primero de básica del nivel preparatoria, y el segundo, de 40 estudiantes del tercero de básica del nivel elemental. El instrumento para la recolección de evidencias fue el recurso tecnológico desarrollado *MeilenGame*, elaborado sobre la base de la tarjeta electrónica *Makey-Makey* y el lenguaje de programación *Scratch*. Esta creación lúdica, pone en juego los sentidos y reflejos en el desarrollo de destrezas y habilidades de los estudiantes. Además, al aplicar la técnica de la observación, se analizó el comportamiento, el desenvolvimiento y la aceptación del recurso propuesto por parte de los aprendices.

Figura 1

Joystick para el MeilenGame



Nota. El recurso fue aplicado a una muestra de 71 usuarios: 35 mujeres y 36 hombres

En la figura 1 se puede observar *MeilenGame*. Se compone de dos partes: la interface física construida con fomix, papel aluminio, cables, plastilina y la interfaz digital que se presenta a continuación.

Figura 2

Interfaz digital del juego *MeilenGame*



Nota. Interface digital interactivo aplicado

La interfaz digital presente en la figura 2 fue elaborada en el lenguaje de programación *Scratch* para crear figuras geométricas de varios tamaños y colores de forma automática. Las figuras son seleccionadas con los comandos del *joystick* de acuerdo con la estrategia educativa dada por el docente. El primer paso fue idear el recurso tecnológico para proponerse a los estudiantes y definir la estrategia educativa que se desarrollará con los niños. El segundo paso fue diseñar el recurso con elementos tecnológicos como son la computadora con lenguaje de programación *Scratch* y la placa electrónica *Makey-Makey*. Además, se escogieron materiales de uso común como fomix, plastilina, cartón, papel aluminio y tijeras. Una vez que se ensambló *MeilenGame*, se realizó una evaluación de usabilidad para

afinar su funcionamiento. Finalmente, se aplicó a los estudiantes que conformaron la muestra seleccionada.

A continuación, se presenta los resultados obtenidos a partir de la administración del *MeilenGame* en el área de estudio de la muestra.

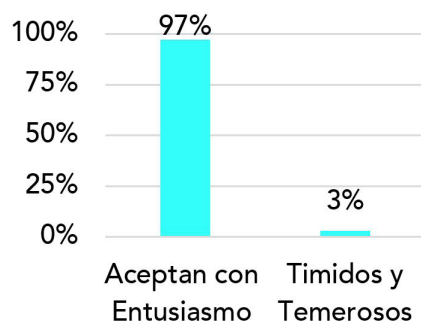
Figura 3
Aplicación del juego



Nota. Aplicación del recurso en estudio a la muestra 71 usuarios: 35 mujeres y 36 hombres

Como se observa, la figura 3 se enfoca en mostrar el uso de la herramienta tecnológica *MeilenGame* para el desarrollo de la lateralidad, coordinación viso manual, agilidad mental, concentración, precisión, motricidad fina, reconocimiento de las figuras geométricas, creatividad, capacidad de demostrar sus emociones en estudiantes entre 5 a 7 años de edad.

Figura 4
Nivel de éxito del Meilengame



Nota. Factores asociados a la relación docente/alumno y su participación en clase

Los resultados de la aplicación del recurso indican en la figura 4, que el 97% de la muestra aceptó y acogió al *MeilenGame*, lo cual, evidencia y valida que el recurso constituye una herramienta tecnológica de mucha importancia para el desarrollo de habilidades y destrezas en los estudiantes durante los primeros años de escolaridad. El restante 3%, constituido por 2 aprendices que pertenecen al grupo etario de 5 años demostraron timidez y recelo ante el manejo y manipulación de la tabla de control direccional. Esta actitud se explica al conocer que no disponen de un computador en casa. Es así como el acceso digital se convierte en la nueva línea divisoria entre niños que podrían obtener más ventajas con el uso de la tecnología y otros, que no están beneficiándose de ella (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 2017).

En la unidad educativa se refleja que la mayoría de los docentes utilizan el lenguaje de programación *Scratch* y la placa *Makey-Makey* con el fin de desplegar capacidades en los estudiantes del área de matemáticas y generar habilidades psicomotrices e intelectuales en interacción lúdica. Esto evidencia, la apertura a desarrollar recursos elaborados con materiales de fácil adquisición para impulsar el uso de las TIC en el proceso educativo. La experiencia del desarrollo de la clase mostró una forma interactiva de aprender. Fomentó en los estudiantes interés por participar, con la consecuente mejora de la parte cognitiva, el fortalecimiento de habilidades y el ejercicio de destrezas como: lateralidad, motricidad fina, espacio, exactitud y ubicación espacial entre otras. Sin embargo, hay docentes que muestran resistencia o temor al cambio para el uso de las TIC como una herramienta innovadora en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

CONCLUSIONES

La interacción entre las nuevas tecnologías de la información y comunicación con el desarrollo del conocimiento implica la creación y generación de recursos adecuados, dejando atrás las clases tradicionales (docente, pizarra y estudiante). Esto posibilita que el escolar sea creador de su propio discernimiento

y el educador un guía y facilitador. Scratch y *Makey-Makey*, permiten a los docentes crear actividades novedosas y aplicarlas con los estudiantes, logrando un aprendizaje significativo en el área de matemáticas.

El juego se considera como una herramienta primordial dentro del proceso de enseñanza. Aporta a la creatividad, la adquisición de valores y contenidos aprendidos, en el que la diversión juega un papel significativo para

la consecución de objetivos. El aprendizaje tradicional, debe dar paso a nuevas estrategias y al uso de recursos tecnológicos para motivar e incrementar el interés de los estudiantes por aprender. Hay que recordar que ellos son cibernautas por naturaleza. El educador debe apoyarse en los avances que brinda la era digital, ya que permite llegar a información tener acceso a información de todas las partes del mundo y hacer uso de ella para mejorar la educación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arias, H., Jadán, J., y Gómez, L. (2019). Innovación educativa en el aula mediante Design Thinking y Game Thinking. *Hamut'ay*, 6(1), 82-95. <https://doi.org/10.21503/hamu.v6i1.1576>

Chaves, I., Esquivel, J., Jiménez, A., Sánchez, H., y Solera, L. (2018). Makey Makey y su aplicación en unidades de información. *e-Ciencias de la Información*, 8(1), 11-24. <https://doi.org/10.15517/eci.v8i1.30086>

Cordero, M. (1982). *Evolución degenerativa del juguete*. Tea. <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/89249>

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2017). *Niños en un mundo digital*. Unicef. www.unicef.org/SOWC2017

Gairin, J., M., (1990). Efectos de la utilización de juegos educativos en la enseñanza de las matemáticas. *Educar*, (17), 105-118. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5570204>

Martínez, H. (2009). *Metodología de la investigación*. Cengage Learning

Peñaherrera, M. (2012). Uso de TIC en escuelas públicas de ecuador: análisis, reflexiones y valoraciones. Edutec. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (40), 1-16. <https://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/view/364/101>

Vivas (2018). Las matemáticas, su importancia y algunas aplicaciones. *Matemática: Una publicación de FCNM - ESPOL*, 16(10), 67-77. https://www.researchgate.net/publication/326583574_Las_matematicas_su_importancia_y_algunas_aplicaciones

INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

INTERNATIONALIZATION OF HIGHER EDUCATION



RESUMEN

En Ecuador y Colombia, se han gestado diferentes estrategias de Internacionalización de la Educación Superior, las cuales han tenido como sustento un marco constitucional, el cual posibilita una multiplicidad de visiones y retos al momento de materializarse en planes, programas e iniciativas a efectos de contar con mecanismos y procesos idóneos para afrontar las demandas en una sociedad competitiva, global y multicultural. El presente trabajo, tiene por objetivo presentar aspectos normativos constitucionales que posibilitan la integración regional y la configuración de redes, en este caso de la Red de Instituciones de Ecuador Colombia (REDEC), la cual se conforma con el propósito de internacionalizar las instituciones de Educación Superior, y promover mediante la cooperación binacional el cumplimiento de las funciones sustantivas de la universidad: docencia, investigación y proyección - extensión social.

Palabras clave: Colombia, Ecuador, internacionalización, REDEC.

MARCO CONSTITUCIONAL PARA LA INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN ECUADOR Y COLOMBIA

12

The constitutional framework for the internationalization of higher education in Ecuador and Colombia

Leidy Fierro¹, Cesar Calderon², Claudia Gómez³, Luis Sanipatin⁴
Corporación Universitaria Minuto de Dios – Bogotá, Colombia^{1,2},
Universidad Cooperativa de Colombia – Medellín, Colombia³,
Coordinador REDEC – Tulcán, Ecuador⁴
lfierroesco@uniminuto.edu.co¹, ccalderonce@uniminuto.edu.co²,
claudia.gomezt@ucc.edu.co³, luis.sanipatin@upec.edu.ec⁴
Recepción, 15 de agosto 2019. Aceptación, 27 de septiembre del 2019

ABSTRACT

In Ecuador and Colombia, different strategies for the Internationalization of Higher Education, that have been developed have been supported by a constitutional framework binational, which allows a multiplicity of visions and challenges when materializing in plans, programs and initiatives in order to have suitable mechanisms and processes to face the demands in a competitive, global and multicultural society. This present document, to present some constitutional normative aspects, that enable regional integration and the configure many networks, in this case the Network of Institutions of Ecuador Colombia (REDEC), which is formed with the purpose of internationalizing Higher Education institutions, and promote through binational cooperation the fulfilment of the substantive functions of the university: teaching, research and projection - social extension.

Keywords: Colombia, Ecuador, internationalization, REDEC.

INTRODUCCIÓN

En América Latina y en el caso Colombia-Ecuador, han existido una serie de obstáculos al momento de emprender los procesos de la internacionalización en la educación superior, debido especialmente a la respuesta instrumental ante los desafíos y requisitos propios de la época de los años noventa, relacionados con la globalización de las sociedades, el modelo económico neoliberal y los postulados del consenso de Washington, de los cuales surgieron diversas políticas y valores de la educación superior que abrieron la brecha para desarrollar procesos exitosos relacionados con

la internacionalización. Frente a estos limitantes, es necesario destacar la conformación de redes para el fortalecimiento de la educación superior en Colombia y Ecuador, específicamente de la REDEC como una oportunidad para la integración regional y puesta en marcha de diversas propuestas para el fortalecimiento de la internacionalización en las universidades. En este sentido, este documento contiene tres aspectos que permiten comprender el contexto binacional: el desarrollo conceptual de la internacionalización de la educación superior, la presentación de un contexto de internacionalización latinoamericano, aplicable al estado colombiano y ecuatoriano y el marco normativo constitucional binacional para la conformación de la Red de Instituciones de Educación Superior Ecuador- Colombia (REDEC).

DESARROLLO

Desde el punto de vista conceptual, la internacionalización de la educación superior ha tenido diferentes usos, significados y variaciones. Sin embargo, a partir de la revisión de las producciones académicas relacionadas con las definiciones para la internacionalización en la educación superior, se destacan los aportes de Knight (1993), quien menciona que la internacionalización, es un proceso de integración en una dimensión internacional-intercultural a las funciones de enseñanza, investigación y servicio de la institución. Dentro de esta definición, es posible establecer que es un proceso dinámico de actividades de integración en el cumplimiento de las funciones sustantivas de las universidades.

Por otra parte, Gacel Ávila (2006), señala que la internacionalización es un proceso que integra las funciones sustantivas de las universidades en una dimensión no solo internacional, sino también intercultural, comparada e interdisciplinaria, con el propósito de fomentar una perspectiva global de las problemáticas globales y el desarrollo de valores para una ciudadanía global, responsable y humanista.

Finalmente, Hudzik (2011), define la internacionalización comprehensiva o integral como el compromiso de integrar perspectivas

internacionales y comparativas en los servicios de la educación superior, lo cual refleja un aspecto estratégico dentro de los procesos del sistema educativo.

Para los años noventa, en todos los países de América Latina, se estableció el diseño de políticas, para el cambio y el desarrollo en la educación superior, que debía contemplar a la internacionalización dado el carácter universal del aprendizaje y la investigación. En ese sentido, la influencia de las reformas educativas de corte neoliberal, determinaron la educación superior y la internacionalización, como un conjunto de actividades para posicionar a la educación superior, como una industria de servicios con un enfoque comercial, de generación de ingresos, incremento de la contratación de estudiantes internacionales, configurándose un mercado internacional de estudiantes (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, 2004).

A finales de la década de los noventa, la internacionalización de la educación en superior a nivel de Colombia y Ecuador, mantuvo el mismo rumbo en un contexto de los crecientes efectos de la globalización en países subdesarrollados, que incluye aspectos como: los fallidos procesos integracionistas, la falta de reformas educativas acordes con las necesidades de la internacionalización de la educación superior, la falta de apoyo económico para la educación, el bajo porcentaje de estudiantes con dominio de una segunda lengua, la falta de currículos flexibles, limitantes normativos para la doble titulación y la investigación internacional, obstáculos en la estandarización y homogenización en la medición o evaluación a las instituciones de educación superior.

En relación a esto, se puede afirmar que la internacionalización en la educación superior se desarrolló con los procesos propios del neoliberalismo, la globalización y el posmodernismo, asociada a la libertad de movilidad y de comercio. Actualmente, se evidencia un crecimiento de actividades de internacionalización mediante el surgimiento y consolidación de redes universitarias a nivel nacional e internacional, que permiten implementar diferentes procesos de articulación

y cooperación regional en educación superior, como también promover diferentes procesos y acciones de internacionalización desde un enfoque multicultural e intercultural, con una mayor libertad de expresión, de conexión y de conocimiento.

A continuación, se presenta el marco constitucional del Estado Colombiano y del Estado Ecuatoriano, con el fin de conocer los lineamientos normativos relacionados con la internacionalización de la Educación Superior, los cuales posibilitan la configuración de redes de cooperación e integración binacional.

La Constitución Política de Colombia, en diferentes artículos ha señalado que el Estado debe promover procesos de integración con otros países, especialmente con los países de América Latina y el Caribe, mediante la celebración de tratados o para conformar una comunidad latinoamericana de naciones. En el artículo 289, establece que, mediante ley los departamentos y municipios ubicados en zonas fronterizas, podrán adelantar directamente con la entidad territorial limítrofe del país vecino, de igual nivel, programas de cooperación e integración, dirigidos a fomentar el desarrollo comunitario. Lo anterior permite afirmar que la Constitución colombiana promueve el desarrollo de las comunidades fronterizas, conservar áreas fronterizas, y la integración regional.

Por su parte, en el estado ecuatoriano, la Asamblea Nacional Constituyente del año 2008, en el título XVIII contiene las disposiciones normativas referentes a las relaciones internacionales, y específicamente en el artículo 423, establece la integración con los países de Latinoamérica y el Caribe como un objetivo estratégico del Estado Ecuatoriano; en este sentido, los compromisos del Estado, son además de promover la investigación, el desarrollo científico y el intercambio de conocimiento y tecnología, fortalecer la armonización de legislaciones nacionales en materia educativa, social, laboral, fronteriza en el marco de los principios de progresividad y de no regresividad. También, asume el compromiso de propiciar la libre circulación de las personas en la región; la implementación de políticas que garanticen los derechos

humanos de las poblaciones de frontera y de los refugiados.

Ahora bien, Nariño y el Carchi, se caracterizan por compartir un mismo proceso histórico, realidades similares, situaciones problemáticas estructurales como la pobreza y el abandono por parte del gobierno central. Sin embargo, las relaciones diplomáticas y políticas entre esta zona fronteriza trascienden más allá de los límites geográficos entre los dos países. La región fronteriza de Ecuador y Colombia, se configuran como territorios que cobran mayor importancia no solo por su magnitud comercial, sino porque en ellas se originan intensos vínculos transfronterizos mediante una constante actividad de intercambio económico, cultural y social.

Es por ello, que en tiempos de globalización y de apertura de los mercados, las relaciones internacionales entre los dos países, cobra mayor importancia; más aún si se encuentran unidos por una misma frontera, con culturas y economías similares. En este tipo de relaciones prima la cordialidad, la cooperación mutua en diferentes aspectos, pero en materia educativa, es una oportunidad para promover la internacionalización de la Educación Superior binacional. En este marco, y por la creciente necesidad de entendimiento intercultural, y el desarrollo de competencias interculturales, se requiere las redes y mecanismos de cooperación entre instituciones, docentes y estudiantes con apoyo de las TIC's, en la búsqueda de calidad educativa. (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 1998). Así, atendiendo a los postulados de integración regional y de cooperación sur-sur, entre distintas instituciones educativas de Colombia y Ecuador, se conformó la Red de Instituciones de Educación Superior Ecuador - Colombia, en el marco del III Encuentro de Universidades e Instituciones de Educación Superior, realizado en la Universidad Politécnica Estatal del Carchi durante el 1 y 2 de septiembre del año 2016, con el firme propósito de integrar a las instituciones de Educación Superior promover procesos como la gestión del currículo, la docencia, investigación, la extensión o proyección social, el bienestar institucional y la internacionalización (Sanipatin, 2018, p. 56).

CONCLUSIONES

Los marcos constitucionales de Colombia y Ecuador han permitido generar espacios para la configuración de redes de cooperación internacional en materia educativa y promover procesos de internacionalización de la educación superior. La Red de Instituciones de Educación Superior de Ecuador y Colombia en su propósito, se espera el fortalecimiento de políticas, estrategias y programas de internacionalización en las tres funciones sustantivas de la universidad: docencia, investigación y proyección social. En materia de docencia, es posible diseñar e implementar espacios para la internacionalización del currículo, acceso a recursos académicos binacionales, generar mayores posibilidades para la movilidad académica de docentes e investigadores en eventos académicos internacionales, de formación de docentes y estudiantes, de realización de prácticas, pasantías, semestres académicos, cursos intersemestrales y oferta de programas de doble titulación.

Con relación a la investigación, constituye una posibilidad para el desarrollo de investigaciones conjuntas, crear redes de investigación y desarrollar publicaciones científicas indexadas, para la proyección y difusión de conocimiento y comercialización de productos de investigación. Finalmente, en cuanto a la extensión y proyección social, puede posibilitar el desarrollo de estrategias, para la participación en ferias binacionales de educación superior, participación en plataforma de servicios, consultorías, educación continua, obtención de programas propios, posicionamiento de una marca institucional educativa binacional.

AGRADECIMIENTOS

Red de Instituciones de Educación Superior Ecuador Colombia (REDEC), Corporación Universitaria Minuto de Dios - Centro Regional Pasto. Universidad Cooperativa de Colombia - Campus Pasto.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bonilla, D., Ocampo, C., Camacho, M., y Pinos, G. (2019). Estudio legal y estrategias sobre vinculación universitaria con la colectividad, Caso Ecuador. *Killkana sociales*, 3(2), 57-64. https://doi.org/10.26871/killkana_social.v3i2.465

Constitución de la República del Ecuador. Título XVIII, § 423

Constitución Política De Colombia. Art. 289, §1.

Gacel, J. (2009). Modelos de oficinas de relaciones internacionales. *Casos prácticos para la gestión de la internacionalización en universidades*, 6-33.

Knight, J. (1993). Internationalization: management strategies and issues. *International education magazine*, 9(6), 21-22.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2004). *Tertiary Education for the Knowledge Society*. Org. for Economic Cooperation & Development. <https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/41319442.pdf>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2012). *Revisión de Políticas Nacionales de Educación - Evaluaciones de Políticas Nacionales de Educación: La Educación Superior En Colombia*. Org. for Economic Cooperation & Development. <https://doi.org/10.1787/9789264180710-es>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1998). Informe mundial sobre la educación, 1998. Los docentes y la enseñanza en el mundo en mutación. *Revista Española de Educación Comparada*, 4, 267-269.

Sanipatín L., Ruiz Enríquez, H., y Quinde Sari, F. (2018). *Red binacional de instituciones de educación superior Ecuador-Colombia*. REDEC. <http://redec.org.ec/redec/index.php/about-us>



RESUMEN

El presente artículo está orientado a la revisión bibliográfica sobre aspectos sustanciales, como la educación intercultural, la pedagogía intercultural, la arqueología del saber, el saber pedagógico, el posconflicto y los escenarios de posconflicto. En esa medida, se conceptualiza cada uno de ellos y se enuncia las tendencias o enfoques de la educación intercultural desde ámbitos educativos y antropológicos.

Palabras clave: arqueología del saber, educación intercultural, pedagogía, posconflicto, profesorado.

LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS INTERCULTURALES DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO EN ESCENARIOS DE POSCONFLICTO: UNA REVISIÓN EN EL CONTEXTO DE COLOMBIA Y ECUADOR

13

The intercultural pedagogical practices of university faculty in post-conflict settings: a review in the context of Colombia and Ecuador

Marianita Marroquín¹, Óscar Valverde², Jaime Moreno³

Universidad Mariana – Pasto, Colombia^{1,2},

Universidad Técnica del Norte – Ibarra, Ecuador³

hmmarroquin@umariana.edu.co¹, ovalverde@umariana.edu.co², jrmoreno@utn.edu.ec³

Recepción, 15 de agosto 2019. Aceptación, 27 de septiembre del 2019

ABSTRACT

This article is aimed at the bibliographic review on substantial aspects, such as intercultural education, intercultural pedagogy, archeology of knowledge, pedagogical knowledge, post-conflict and post-conflict scenarios. To that extent, each one of them is conceptualized, and the trends or approaches to intercultural education from educational and anthropological fields are stated.

Keywords: archeology of knowledge, intercultural education, pedagogy, post-conflict, teachers.

INTRODUCCIÓN

¿La práctica pedagógica intercultural tiene conflictos? En primer lugar se debe tomar en cuenta y se debe diferenciar el uso de términos como: diversidad cultural, pluriethnicidad y multiculturalidad (Rojas y Castillo, 2007). Así mismo, en el Ecuador, según Vélez (2008) afirma que la educación intercultural inicia con la educación indígena y la educación intercultural bilingüe, en la década de los 80.

La construcción del concepto de práctica pedagógica intercultural, es particular, debido a su adscripción en el territorio y el contexto geográfico, por lo tanto, esta focalizado en un campo intelectual propio de la pedagogía latinoamericana y particularmente ecuatoriana y colombiana, que no es ajeno a otros adelantos científicos y que se nutre de estos, en el sentido de la mejora del profesionalismo del maestro y de la definición de orientaciones sobre la formación pedagógica. Artavia y Cascante (2009) expresan sin disimulos, una situación, que permite captar el interés desde la comprensión de la pedagogía intercultural. Lo que se ha escrito, no permite dar luces para crear

una pedagogía de la interculturalidad como una filosofía que implica contar con docentes que se midan frente a las exigencias de la interculturalidad. A pesar de muchos logros sobre el intento de contar con un mundo libre de segregaciones, se da una realidad a medias y continúan mientras que la tecnología acerca a los pueblos del mundo, la discriminación racial, la xenofobia y otras formas de intolerancia siguen asolando la sociedad. Por lo anterior, se considera necesario profundizar en cada uno de los temas propuestos en la referencia teórica. Con la participación de docentes interesados en estas áreas del saber, se podrá enriquecer el contenido teórico y llegar a plantear políticas educativas que beneficien a la sociedad de los dos países.

DESARROLLO

Para la definición de este artículo, se realizó una búsqueda de fuentes primarias y secundarias en medios digitales, se seleccionó y extrajo la información concerniente a los temas de la diversidad cultural, el territorio, la educación, la pedagogía intercultural y la educación en escenarios del posconflicto. Se conoce que la educación intercultural en Latinoamérica, surge en los años 90, con procesos de modernización y con la preocupación de los Estados. Mientras que, en Colombia, surge tímidamente en los años 80, pero con la promulgación de la Constitución Política de 1991, se hace fuerte el uso de términos de diversidad cultural, pluriethnicidad y multiculturalidad (Rojas y Castillo, 2007). En cambio, en Ecuador, Vélez (2008) afirma que la educación intercultural inicia con la educación indígena y la educación intercultural bilingüe, en los años 80. Es por eso que, la educación intercultural, se convierte en un discurso académico, político y social, propio de los cambios sociales y migratorios en el mundo, lo cual, ha generado transformaciones en el contexto de las instituciones educativas. A partir de esos años, en algunos países de Europa y Latinoamérica, los trabajos de investigación surgen con rapidez hasta conformar, en la actualidad, un área fortalecida.

Sin embargo, la investigación sobre el conocimiento y el profesorado universitario en

el contexto colombiano y ecuatoriano es escasa. Por lo tanto, se ha encaminado a áreas temáticas que tengan un valor directo o indirecto con el estudio, dando trascendencia a conceptos como: la arqueología del saber, la práctica pedagógica (Valverde, 2011; 2012). Por eso, se ha establecido algunos antecedentes, siguiendo como criterio de ordenación, el grado de significación de las investigaciones con el tema de estudio y que son detalladas a continuación.

Los trabajos en educación y pedagogía intercultural, han sido objeto de estudio que han llevado a cabo a estudiar la diversidad cultural y diversidad escolar (Aguado *et al.*, 1999). Un modelo para el diagnóstico y desarrollo de actuaciones educativas en contextos escolares multiculturales, en el cual, configuran la perspectiva intercultural con enfoque de análisis que formula modelos de actuación efectivos con estrategias de observación y recogida de información acerca de las prácticas reales desarrolladas en instituciones educativas para identificar modelos educativos y pautas de actuación y atención a la diversidad cultural del estudiantado y familias.

Aguado (2004) trabaja delimitando la concepción de educación intercultural, presupuestos, principios, fines y objetivos, para indicar la evidencia acumulada hasta el momento. Resalta que esto "propone una práctica educativa que sitúe las diferencias individuales y grupos como foco de reflexión y de indagación de la educación" (Aguado, 2004, p. 39). Orienta los ámbitos de la investigación a saber, la competencia intercultural, equidad e inclusión social, diferencias individuales y reforma del currículo. Berumen y Rodríguez (2008) abordan las líneas de investigación en educación intercultural, como una modesta contribución a un conjunto de prácticas institucionales que deben animar la reflexión sobre la interculturalidad en la educación bilingüe. Sugieren así, la investigación aplicada, para construir conocimiento colectivo con los agentes educativos, evaluar así, proyectos de educación intercultural y bilingüe.

Artavia y Cascante (2009) afirman que, "existe una serie de acercamientos conceptuales que distan mucho de crear una pedagogía de la interculturalidad, sobre todo, cuando se valora

la interculturalidad como una filosofía" (p. 53). Lo cual, requiere de un nuevo docente capaz de revisar su perfil, y que atienda al cambio paradigmático. Se presenta un acercamiento a los componentes teóricos viendo como una práctica educativa para suministrar herramientas a los docentes y que sean competentes en sus prácticas. Castro (2009) presenta las tendencias y perspectivas para cambiar la idea de que solo se debe cuantificar las etnias o grupos culturales existentes. Rojas y Castillo (2007) señalan que, las actuales políticas educativas para grupos étnicos en Colombia contribuyen a la representación de poblaciones indígenas y negras, que se inscriben en una matriz colonial. Además, exponen una nueva forma de educación descolonial, desde un análisis del discurso a profundidad.

López e Hinojosa (2010) señalan la vertiginosa e importante evolución; consideran que esta educación no tiene carácter lineal y "los objetos investigados han ido variando con el transcurso del tiempo en función de las características socio-culturales y políticas de cada periodo" (p. 2). Tomando en cuenta los cambios dados en el entorno sociocultural, entre las líneas tratadas, comentan que las más relevantes son: escolarización de inmigrantes y minorías étnicas, los modelos de intervención educativa y propuestas didácticas, el bilingüismo y diversidad lingüística en la escuela, ciudadanía intercultural e identidad cultural, conocimiento, actitudes y creencias hacia la diversidad cultural. Se reconoce la importancia del papel del profesorado como agente de cambio perenne, considerando analizar la práctica de los docentes. De igual forma, se expresa que las metodologías son variadas, en lo cuantitativo se centran en lo descriptivo con la aplicación de una escala de Likert y desde lo cualitativo, utilizan el diseño etnográfico. Aguado (2013) describe los instrumentos de observación elaborados y expone las prácticas escolares identificadas, lo cual, defiende los principios de participación y justicia social en sociedades cada vez más excluyentes, por los cambios y por los movimientos migratorios. Asume, el análisis de contenido, como herramienta de comprensión de las realidades estudiadas a partir de fuentes secundarias y primarias, como el instrumento de guía de observación.

Unda *et al.* (2008) su paradigma, es socio-crítico y con investigación-acción participativa, reconociendo a Colombia, como un país tropical, con diversidad regional, étnica y cultural. Santos y Lorenzo (2012) presentan estudios realizados y adelantan nuevos contenidos, con el objetivo de consolidar esta área de estudios pedagógicos, teniendo en cuenta la diversificación galopante de los escenarios sociales actuales y los desafíos resultantes con criterios de igualdad y justicia. García y Pinto (2014) promueven, la adopción de un enfoque intercultural en pedagogía, que requiere modificación de contenidos y estrategias curriculares, como el desarrollo de competencias, manejándose con una postura socio-crítica, con enfoque interpretativo, de tipo etnometodológica y con interaccionismo simbólico. Cañón *et al.* (2016) indagan sobre la cotidianidad y la interacción, desde el enfoque de la historia de vida, para visibilizar donde se tejen las prácticas y saberes escolares que constituyen subjetividades. Situando la comprensión como posibilidad de cambio, basada en comprensión, fraternidad y diálogo con el sentido y el significado que el otro quiere decir, desde las narrativas de vida de un maestro.

Villalta (2016) presenta una deconstrucción del concepto de cultura y examina las conclusiones de investigaciones de campo sobre educación intercultural. Presenta un análisis documental en dos dimensiones: la identidad cultural y lo ético-político, convergiendo en delimitar los temas a las diferencias culturales que lleven a acciones educativas de interculturalidad. Cuevas y Pulido (2016) introducen los conceptos de diversidad cultural, escuela, territorio, de sumo interés para la investigación educativa, lo social y cultural, desde el punto de vista metodológico, asumen estrategias enriquecidas de indagación, por la introducción de nuevas formas y la combinación de las mismas. Soria (2017) muestra cómo el programa de investigación de modernidad/colinealidad tematiza conceptos de crítica y política, basados en la propuesta de Catherine Walsh, donde la interculturalidad demarca el sentido de un pensamiento crítico y una política dirigida a la transformación del orden moderno-colonial, cuyo método utilizado fue la pedagogía decolonial.

Rodríguez (2018) profundiza en los usos y abusos de dichos discursos para conocer hasta qué punto el reconocimiento de la diferencia y diversidad cultural en políticas educativas, es correlativo con las prácticas de educación intercultural bilingüe, consecuencias sobre situación de pobreza y desigualdad de los indígenas y en qué medida se han construido en Ecuador una interculturalidad. La metodología fue, cualitativa-naturalista, de tipo etnográfico, lo cual, permitió revisar las políticas educativas, la diversidad cultural y desigualdad en el Ecuador.

Huertas *et al.* (2017) presentan una concepción clara de la relación educación, pedagogía, posconflicto y como en Colombia, se puede ser un ciudadano consciente de la situación y del papel que juega en la formación y en escenarios de paz. Por eso, concibe a la educación, como una práctica social situada, donde cada ciudadano, es responsable de su formación y del encuentro con el otro. Señalan elementos históricos-pedagógicos, para la formación profesional de los futuros licenciados en educación a fin de que, eviten reproducir en el aula de clase un discurso que propicie y alimente la violencia. Rojas *et al.* (2017) dan a conocer el devenir histórico de la universidad y las diversas maneras en la que se entiende a la educación intercultural en una Institución de Educación Superior (IES).

Verdeja y González (2018) desarrollan una perspectiva cualitativa con estudio de caso. Rodríguez (2009) asume una investigación bibliográfica acerca de los temas tratados en educación intercultural en España. Sin embargo, en esta línea, destaca la carencia de estudios destinados a “analizar la intervención educativa en lo que se refiere a organización del centro/aula, desarrollo del currículo intercultural, acciones educativas no formales y formación del profesorado” (p. 21). Se utiliza por los investigadores diversidad de paradigmas y tipos de investigación, pero sobresalen la tendencia cualitativa con enfoques interpretativos y sociocríticos de carácter etnográfico, descriptivos-interpretativos, etnometodológicos e investigación-acción participativa, pero se resaltan estudios multiparadigmáticos con enfoques empírico analíticos e interpretativos, porque el estudio de las realidades son complejas y multifacéticas

(López *et al.*, 2020). Además, existe variedad de técnicas de recolección de información como cuestionarios, guías de observación, guiones de entrevistas semiestructuradas, talleres, historias de vida, y análisis de discurso y contenido.

Además, es de mencionar que siguen existiendo vacíos de conocimiento acerca de la educación o pedagogía intercultural (Aguado, 2003; Aguado y Mata, 2017; Artavia y Cascante, 2009; Santos y Lorenzo, 2012; García y Pinto, 2014), han enfatizado en el análisis de la intervención educativa en lo que se refiere a organización del centro/aula, desarrollo del currículo intercultural, acciones educativas no formales y formación del profesorado. De igual forma, incentivan la creación de líneas de investigación intercultural, educación intercultural y bilingüe; fomento a la investigación aplicada, para construir conocimiento colectivo con los agentes educativos y la evaluación de proyecto de educación intercultural y bilingüe, destacando la importancia del papel del profesorado, como agente de cambio. Por lo anterior, amerita centrar el análisis de este artículo en el profesorado, como agente de transformación, y en las buenas prácticas pedagógicas del profesorado universitario de Ecuador y Colombia.

La educación intercultural, es una parte fundamental en este estudio, para esto se necesita identificar algunos conceptos. La educación, es un sistema que contiene diversos procesos que socializan y relacionan históricamente al agente educador que se transforma en un sujeto mundo que se educa en ciertas circunstancias y condiciones determinadas, para que fortalezca los principios, valores, actitudes y comportamientos que esperan de él y de la cultura que lo integra en el grupo. En este sentido, la educación como una práctica social y un proceso asume la formación axiológica (valores), teleológica (fines), social, cultural e histórico, donde tanto individuo y sociedad se impactan para el desarrollo de su libre personalidad además (Arango, 2017).

En esa medida, la universidad como institución de educación superior, comunidad académica e institución formadora, es un escenario cultural a los cuales acuden la sociedad y los diversos grupos, procurando el avance

progresivo del ser humano. Esa diversidad de los individuos o grupos de la sociedad en el contexto del fenómeno de globalización, hace reconocer a los seres humanos más diversos entre las culturas, convirtiendo a la diversidad en un potencial para la educación. Es así como la Organización de las Naciones Unidas de la Ciencia y la Cultura (2008), reitera que:

La diversidad se presenta como un problema, bien porque la globalización es vista como amenaza a la conservación de valores culturales sostenidos por culturas ancestrales, o bien, porque la inclusión de las diferencias en la convivencia social, plantea un desafío más complejo a las naciones en materia de desarrollo. (p. 42)

En las páginas siguientes se trata la delimitación conceptual del término educación intercultural, su avance progresivo. En primera instancia, la delimitación conceptual del término educación intercultural, tanto en el ámbito educativo, con en el de la sociología, antropología y la política, se han venido utilizando de manera indistinta. Así, para superar la ambigüedad semántica derivada de esta multiplicidad de términos, a finales de los años setenta, Aguado (1999) afirma que:

Expertos del Consejo de Europa plantearon una precisa definición de cada uno de ellos. Con el término multicultural se define la situación de las sociedades, grupos o entidades sociales en las que muchos grupos o individuos que pertenecen a diferentes culturas viven juntos, cualquiera que sea el estilo de vida elegido. Pluricultural, es casi un sinónimo, indica simplemente la existencia de una situación particular. Se utiliza en las mismas circunstancias, pero en lugar de subrayar la existencia de un amplio número de culturas en contacto, se resalta únicamente su pluralidad. Transcultural implica un movimiento, indica el paso de una situación cultural a otra. Finalmente, intercultural no se limita a describir una situación particular, sino que define un enfoque, procedimiento, proceso dinámico de naturaleza social en el que los participantes son positivamente impulsados a ser conscientes de su interdependencia y es, también, una filosofía, política y pensamiento que sistematiza tal enfoque. (p. 1)

Pues bien, en primera instancia, educación intercultural, se ha mencionado, como educación multicultural e intercultural una perspectiva del cambio en la práctica educativa que trata de responder a la diversidad cultural de las personas que habitan este planeta. Es posible afirmar que, el término multicultural, es más común en la literatura anglosajona, mientras que en la literatura europea continental, se acoge por el Consejo de Europa el término intercultural (Sacavino y Candau, 2014). En segunda instancia, se expresa que, el multiculturalismo tiene un sentido descriptivo, dado por su objetividad del contexto, sea de origen étnico, geográfico diverso, lenguas diferentes y adhesiones religiosas. En la tercera perspectiva, se enfatiza en un multiculturalismo abierto e interactivo, también llamado interculturalismo, totalmente diferente al multiculturalismo discriminador y defensivo. Finalmente, la perspectiva francesa, en la que existe el modelo de gestión multicultural y en lo anglosajón, donde se ofrece las opciones a todas las personas de integrar un grupo de personas diferente al Estado-Nación.

Mientras que, la perspectiva intercultural, de inclinación francesa, se preocupa por comprender la diversidad cultural, como procesos e interacciones de acuerdo a las complejidades, se ubica entre la frontera del saber y la acción, donde se refiere a la persona y no la cultura (Sacavino y Candau, 2014). Todas las anteriores tendencias acerca de los términos multiculturalismo versus interculturalismo, permiten hacer diferencia entre los contextos en los que se construyó la literatura. Sin embargo, lo intercultural en el ámbito educativo, vinculado a procesos de interacción y en correspondencia con el intercambio, enriquecimiento mutuo, cooperación, entre personas y grupos, lo que se asemeja a una universidad activa, abierta, interactuante y transformadora, que a veces, no se asemeja a lo que se viene constituyendo como educación intercultural (Aguado *et al.*, 2008).

Por lo tanto, la educación intercultural, se apoyará en el ámbito educativo, que enuncia Aguado (2005) cuando expresa "esto propone una práctica educativa que sitúe las diferencias culturales de individuos y grupos como foco de la reflexión y de la indagación educativa" (p. 29). Ratifica que el adjetivo intercultural, es una

apreciación que va más allá del multiculturalismo, donde la diversidad no sea un problema, sino un conjunto de recursos para estructurar las relaciones interculturales, donde se acentúan interacción, intercambios, comunicación y desarrollo progresivo entre las diversas culturas.

Al respecto, en Latinoamérica, la educación intercultural ha pasado por dos concepciones, enfatizando de la siguiente manera:

En el caso latinoamericano se presentan dos tipos de educación intercultural: una, “desde abajo” conformada por la labor y esfuerzo de los pueblos indígenas y organizaciones sociales que han superado las clásicas escuelas y facultades de antropología (...) y, el segundo, instituciones de educación para indígenas creadas por los Estados de manera obligada como respuesta a las presiones y movilizaciones sociales; a diferencia de las primeras, éstas últimas son controladas y administradas por mestizos. (Rojas et al., 2017; Sandoval, 2004; Dietz y Mateos, 2011)

Ciertamente, estos tipos de educación identifican un modelo de referencia intercultural, como un apoyo más para la inclusión de entornos históricamente excluidos y en consecuencia, a la democratización de la Nación. Sin embargo, las universidades siguen teniendo estructuras organizacionales que responden al Estado, a la marginación, a la exclusión. Es así que la relación entre culturas, es considerada como una de las fuerzas de la acción política, dado que tiene línea directa con la educación para: la paz o la pedagogía, la paz o la pedagogía de la paz o cultura de paz o educación de los derechos humanos, con la convivencia pacífica y con la inmigración, constituyéndose como lo afirma Guido (2015) “en un nuevo paradigma en donde las categorías sociales son reemplazadas por las categorías que valoran la relación consigo mismo y reivindican sus derechos culturales” (p. 62). Tomando en cuenta los cambios a partir de la concientización de la sociedad.

En consecuencia, el nuevo paradigma propone una práctica educativa que sitúe las diferencias culturales de sujetos y grupos como foco del análisis, donde se excluya el racismo y la discriminación, fomentando la igualdad, equidad, justicia y democratización y valoración

de la diferencia. Álvarez et al. (2017) indagan enfoques y modelos, que circulan en el ámbito académico y pedagógico internacional. Ellos identifican que:

De acuerdo al rol central que asume la educación en cada caso - siete tipos de educación intercultural: educar para asimilar o compensar, educar para diferenciar y/o culturizar, educar para tolerar y/prevenir el racismo, educar para transformar, educar para interactuar, educar para empoderar y educar para descolonizar. (p. 8)

Así mismo, Álvarez et al. (2017) sintetizan en tres perspectivas generales la noción de interculturalidad:

Esta es relacional cuando alude al contacto e intercambio entre culturas que puede darse en condiciones de igualdad o desigualdad (...) la perspectiva funcional, que implica el reconocimiento de la diversidad y diferencia cultural, buscando con ello la inclusión de estas en la estructura social ya dada, sería una perspectiva asimiladora (...) la perspectiva de la interculturalidad crítica, se distancia claramente de la anterior, ya que no parte del problema de la diversidad o diferencia en sí, sino del problema estructural-colonial-racial. (p. 9)

Ahora bien, en cuanto a los modelos o enfoques de educación cultural, se resalta la propuesta de Guido (2015) quien afirma que los modelos desde los cuales se establecen diversas directrices y acciones educativas intencionales, en contextos de diversidad cultural, están los asimilacionistas o funcionalistas, en los que se integran programas educativos nacionales, donde se aprende la lengua y cultura mayoritaria. Los integracionistas que promueven la educación para todos, formando en competencias interculturales y la inclusión sociolaboral. Por último, los humanistas, cuestionan los sistemas educativos y la negación de las lenguas y cosmovisiones de las comunidades indígenas. Desde esta perspectiva existen algunos escenarios de la educación intercultural y su relación con la educación indígena, la inmigración, y la educación intercultural urbana.

La educación intercultural y educación

indígena en América Latina, hace referencia a la reivindicación y la lucha política, por una cultura y lenguaje de los pueblos, aunque se ha quedado en utopías, ha servido de ejemplo, para algunos pueblos indígenas. Finalmente, la investigación en educación intercultural, se ha localizado en fuentes documentales variadas. Las fuentes mapeadas han sido de tres tipos:

Revistas dedicadas a la difusión de la investigación, bases de datos y buscadores especializados, actas de congresos y reuniones científicas. Además, de forma complementaria, se ha recurrido a fuentes de carácter más informal (entrevistas con colegas, encuentros en reuniones científicas, referencias en medios de comunicación). La búsqueda ha sido multidisciplinar, en coherencia con el carácter de los estudios que son relevantes en educación intercultural, los cuales se generan tanto en el campo pedagógico como en el de la psicología y sociología. (Aguado, 2004, p. 42)

Esto, implica que la investigación en educación intercultural, es múltiple y diversa, está basada en metodologías cuantitativas y cualitativas, con estados del arte de dicha educación, exploraciones bibliográficas y documentales. A partir de estudios, desde el contexto sobre los ámbitos de investigación en educación intercultural o pedagogía intercultural, están los de “la competencia intercultural, equidad e inclusión social, diferencias individuales y reforma del currículo” (Aguado, 2004, p. 44). Se asume que cada uno de ellos toma dos presupuestos y se desarrolla en torno a cuestiones específicas, a saber: la competencia intercultural que centra su análisis en la identidad cultural, las actitudes, los prejuicios y estereotipos. La equidad e inclusión social indaga acerca de la demografía, mapas escolares, medio cultural, familiar y comunitario, y educación inclusiva. Diferencias individuales que abarca los estilos cognitivos y de aprendizaje, las variables afectivas, motivacionales y los logros académicos.

Reforma del currículo sobre investigación histórica, detección de sesgos en textos y recursos didácticos, medios de comunicación, cultura y clima escolares. El nivel teórico formal, referido a la interpretación histórica, social y cultural de las teorías y corrientes pedagógicas.

El segundo nivel está concebido por el modelo pedagógico, como una construcción teórico-formal, que integra la reflexión sobre la enseñabilidad de los saberes específicos, es decir, del estatuto epistemológico de cada uno de los saberes disciplinares. El tercer nivel está compuesto por la materialización de las teorías y el modelo pedagógico en el contexto institucional y de aula, donde la acción de la enseñanza está apoyada en la teoría pedagógica, y los educadores están formados en pedagogía. Pues bien, la pedagogía, se asume como un saber fundante o un campo de saber sociohumanístico y un saber reflexivo del oficio de enseñar del educador, dado que aborda los objetos y los problemas del proceso educativo.

Es así, como históricamente, la pedagogía se comprende como metodología, que trata de organizar el conocimiento que se obtiene de las prácticas educativas, resolviendo algunos problemas de estrategias de enseñanza-aprendizaje y evaluación que se dan en el quehacer docente. También, se considera como una disciplina que aglutina otros saberes o ciencias de la educación, sin determinar un objeto de estudio definido. De igual forma, se asume como un saber sobre las prácticas educativas y acciones intencionadas, y analizadas. Así mismo, la pedagogía, es una disciplina reconstructiva que pretende cambiar el saber cómo en saber qué. Pues bien, desde Berstein y Foucault, es un dispositivo pedagógico de carácter implícito, desde el cual se expresa la intersubjetividad y la implicación de la acción intencional y planificada, definiendo formas de relación, entre el discurso pedagógico, el poder y el sujeto (Medina, 2008; Valverde, 2012). Mientras que, desde la configuración del saber se concibe como, “la disciplina que conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza de saberes específicos, en las diferentes culturas” (Medina, 2008, p. 100).

En consideración de este breve recorrido sobre las concepciones de pedagogía en Colombia, desde 1980, surge la pedagogía crítica, reconociendo a la educación popular, como vías de resignificación de las prácticas, discursos y ambientes pedagógicos. Se ubica en este trayecto de la pedagogía crítica:

El Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL), posibilitando procesos de educación para la paz y los derechos humanos, educación y poder local, apoyo a sistematización de experiencias y abordajes sobre la incidencia en política pública. De igual manera, se reconocen unos énfasis en el campo de estudio de las prácticas pedagógicas críticas, de los cuales se hace necesario reflexionar sobre sus desarrollos, como son: pedagogía e interculturalidad, pedagogía y estudios de género, pedagogía y etnoeducación, pedagogía y ciudadanías, pedagogía y diversidad, pedagogía y estudios culturales, pedagogía frente al conflicto social y educativo, pedagogías reeducativas, pedagogía social, pedagogías y subjetividades. (Ortega, 2008, p. 58)

Así, la pedagogía reflexiona problemas propios, cuando se trata de las pedagogías críticas, es un campo de crítica cultural que necesita elaborar un lenguaje y una teoría sobre los maestros como intelectuales que optimicen las prácticas y sean transformadores, involucrando en el ámbito educativo y pedagógico declaraciones sobre la educación multi, inter y transcultural, consideran así la sinónima con la pedagogía intercultural, desde donde se pasa a describir y a contextualizar desde el ámbito educativo. Se menciona como pertinente, la delimitación conceptual de la educación intercultural que se asume como pedagogía intercultural. Así, Aguado et al. (2005) la definen como:

Un modelo de análisis y de actuación que afecte a todas las dimensiones del proceso educativo. Se trata de lograr la igualdad de oportunidades (entendida como oportunidades de elección y de acceso a recursos sociales, económicos y educativos), la superación del racismo y la competencia intercultural en todas las personas, sea cual sea su grupo cultural de referencia. (p. 30)

De este modo, se enfatiza en el análisis sobre la educación, como lo hace la pedagogía alemana, que la asume como la ciencia de la educación. Sin embargo, se insiste en la diversidad cultural, la inmigración, los estudios de género, la ciudadanía, el racismo y la competencia intercultural de todas las personas que luchan por su dignidad humana. Por tanto,

así como lo expresa Lara (2015) es necesario:

Pensar en una pedagogía que más allá de lo disciplinar en el escenario de la escuela, indague y proponga bases epistémicas, acciones, modos y prácticas en las que no haya unas únicas formas válidas y unos cuantos sujetos validados. Una pedagogía que posibilite caminar hacia la transformación de los esquemas sociales imperantes. Una pedagogía, en fin, que avance hacia el reconocimiento, el diálogo horizontal y la equidad, y que abandone la dolorosa historia de exclusión, marginación, violencia y olvido. (p. 231)

Ciertamente, esas pedagogías que ayudan a reflexionar sobre educación, compromiso del quehacer docente, marginación, violencia y olvido, que es la pedagogía decolonial e interculturalidad crítica y la pedagogía intercultural. La pedagogía decolonial:

Podría servir en el campo educativo para ahondar en los debates sobre la interculturalidad, o sea, en torno al problema de la "ciencia" en sí; es decir, a la manera por medio del cual la ciencia, como uno de los fundamentos centrales del Proyecto Modernidad/Colinealidad, contribuyó de manera vital para establecer y mantener el orden jerárquico, histórico y actual, en el que los blancos y sobre todo los hombres blancos europeos, permanecen como superiores. (Sacavino y Candau, 2014, p. 111)

Walsh (2005) le da significado a la interculturalidad, menciona que es útil para comprender simbólicamente al mundo, sin perder de vista la decolonialidad del poder, del saber y del ser. Convirtiéndose en una perspectiva de cambio estructural y sociohistórica que no se restringe a vincular nuevos temas en los currículos o en las metodologías de enseñanza y aprendizaje, de allí que proponga la visión de interculturalidad crítica, como manera de pedagogía decolonial relacionado como proyecto social, cultural, educacional, político, ético y epistémico que va hacia la decolonización y hacia la transformación.

Se reitera que, las bases teóricas se formulan a partir de las aportaciones de la antropología, la sociología, la psicología y la pedagogía de la decolonización e interculturalidad crítica, de allí,

que se comprenda como:

Una alternativa a las propuestas pedagógicas, analiza la práctica educativa considerando las diferencias culturales de individuos y grupos como foco de la reflexión y la indagación pedagógica. Se propone dar respuesta a la diversidad cultural propia de las sociedades democráticas desarrolladas desde premisas que respetan y/o valoran el pluralismo como riqueza y recurso educativo. Frente a esto, la pedagogía intercultural acepta la complejidad de cada ser humano y de las formas culturales que los suyos elaboran, y renuncia a comprender totalmente la educación monolítica, en un proceso permanente de reflexión y análisis. (Aguado, 2003, p. 63)

En esa misma línea, Santos y Lorenzo (2012) asumen esto como “una propuesta estratégica para una educación más comprensiva, más efectiva y más justa” (p. 11). Así mismo, Artavia y Cascante (2009) reiteran la importancia del estado actual de la respuesta de la pedagogía a este problema de diversidad cultural, multiculturalismo y multiétnico, preguntando:

¿Permite hablar de pedagogía intercultural al igual que de pedagogía cognitiva, social, etc., o, simplemente, de una práctica educativa constituida por actividades y programas específicos sugeridos para resolver problemas puntuales y transitorios, pero sin constituir, en sí mismos, un nuevo modelo teórico científico? Éste es el reto principal al que ha de enfrentarse la pedagogía intercultural. Se dice pedagogía intercultural y no educación intercultural, porque la amplitud y la complejidad del problema superan los límites de la práctica educativa para convertirse en un auténtico problema pedagógico. (p. 62)

De igual forma, en la literatura menciona que “ofrece la posibilidad e indica la necesidad de reflexionar y enfrentar los conflictos culturales, en lugar de ocultarlos o, lo que es peor, negarlos e insertarlos en un contexto familiar y social” (Genovese, 2006, p. 2). Dando paso al crecimiento a partir de las deficiencias manifestadas respecto a los conflictos culturales. Pues bien, Zapata (2014), recuerda que para “una educación en cualquier lugar y en cualquier momento (*anywhwre and anytime learning*) (...)

planteando un nuevo sistema basado en tareas y en logros en consonancia con las capacidades y con las características individuales y no en el tiempo, en el espacio o en la edad” (p. 5), señalando que la educación intercultural sin fronteras (*cross border*), surge como una alternativa a la educación intercultural clásica, pero sin encontrar pedagogías que den cuenta de su efectividad en las prácticas institucionales y profesoras universitarias.

En consecuencia, la pedagogía crítica y la pedagogía de la decolonización e interculturalidad crítica, inspiran la pedagogía intercultural, como alternativa pedagógica y propuesta estratégica para hacer de la práctica un espacio de encuentro, reflexión y construcción del sujeto del saber, del sujeto político y del sujeto ético, donde las diferencias culturales son foco de análisis e indagación pedagógica, aceptando la complejidad del sujeto que se educa y se forma de manera efectiva y justa, superando la práctica educativa. De manera explícita se conceptualiza la arqueología que interesa sacar el concepto muy claro antes de introducir el concepto de la arqueología del saber. Esta descripción y este análisis, se prestan como la tarea filosófica: el diagnóstico del presente. “La descripción de aquello que compone el horizonte abierto por el archivo (de las formaciones discursivas, las positivities y del campo enunciativo, los que delimitarán el discurso en su nivel de existencia) se las reunirá bajo el nombre de Arqueología” (Canales, 2012, p. 31).

Canales menciona que según Foucault se divide en cuatro las diferencias de la historia de las ideas con la arqueología: primera, mientras la historia de las ideas trata al discurso como un documento, la arqueología describe al discurso como un monumento; segunda, la arqueología busca la especificidad del discurso, a diferencia de la historia de las ideas que busca la transición entre los discursos y su identidad; tercera, el sujeto del discurso no se identifica con la idea de un sujeto creador, soberano y portador de la unidad de la obra, como si lo hace la historia de las ideas; y finalmente, la arqueología no busca restituir un secreto que estaría oculto en el discurso sino, hacer una descripción del discurso-objeto como tal (2012). Se pule y sistematiza el procedimiento que ha utilizado,

hasta ese momento en sus trabajos, en especial en sus textos sobre la psicopatología, y en su último trabajo, antes de la arqueología, las palabras y las cosas.

Una vez definido el término arqueología y sus diferencias con la historia de las ideas, se da un paso más hacia la arqueología del saber desde el trabajo de Canales (2012), que se la considera coincidente al tema que se está tratando en la investigación que se adelanta. Se refiere a la teoría política discursiva, se enuncia como la perpetua articulación entre el saber y el poder. Es así, que se refiere al saber, aludiendo que: "no es simplemente aquello que traduce las luchas o los sistemas de dominación, sino aquello por lo que, y por medio de lo cual se lucha, aquel poder del que quiere uno adueñarse" (Foucault, 2008, p. 15). Entonces, el ejercicio del poder crea perpetuamente saber e inversamente el saber conlleva efectos de poder (Foucault, 2003).

Esta doble articulación entre el saber y el poder, es la constatación de cómo desde la filosofía se ha negado ésta articulación, estableciendo las máximas distancias posibles, para mostrar el saber cómo esfera ideal, de modo que, jamás se viese afectado por ninguna de las peripecias históricas del poder (Foucault, 2001). Como conclusión de este importante trabajo, se menciona que "Las dos hipótesis que expusimos en la introducción de la investigación fueron desarrolladas en el tema: La perpetua articulación entre el saber y el poder" (Canales, 2012, p. 54). Considerando, que el saber, traía consigo efectos de poder, influyendo más allá de los discursos.

Las precisiones y caracterizaciones necesarias para construir un concepto de práctica pedagógica los matiza Valverde (2012) mencionando que respecto a la práctica pedagógica son numerosos los conceptos dependiendo de la concepción epistemológica, pedagógica, didáctica, curricular y de profesor que se asume y son diferentes los calificativos que adopta tales, como, práctica pedagógica, educativa, en etapas de formación inicial de los profesores universitarios. Esto, conduce a que sea problematizada, ante lo cual, cabrían preguntas como: ¿desde dónde asumir la práctica?, ¿desde las funciones de la universidad?, ¿desde los modelos pedagógicos?, ¿desde

los paradigmas de profesores?, ¿desde la eficacia en la transmisión o construcción de conocimiento? ¿O, tal vez, desde todas esas instancias? (Vásquez, 2006).

Ciertamente para Noguera y Meza (2018) la práctica "se constituye en un referente teórico importante para cualquier alternativa que se pretenda abordar para propiciar procesos de innovación y mejora en escenarios educativos" (p. 2). Se trata de un núcleo problémico amplio que en su "desarrollo podría cobijar y fundamentar las diversas formas de prácticas analizadas" (Gaitán *et al.*, 2005, p. 52) y que según Rodríguez (2006) corrobora la afirmación de Gaitán cuando expresa:

La opción por el término práctica pedagógica, aún por encima de otros términos como práctica docente, práctica profesional o práctica escolar, no es una cuestión de gusto. Se trata de una convicción metodológica y teórica que busca devolver al maestro lo que siempre ha sido suyo, poner en sus manos lo que le pertenece desde la constitución histórica de su oficio de enseñanza. (p. 19)

Entonces, como campo problémico se engloba en éste, la práctica educativa, docente, de enseñanza, evaluativa y de formación. En primer lugar, la práctica pedagógica hace parte de los términos educativos que están constituidos de sentido benéfico, que circulan en la vida universitaria (Serna, 2014). Lo que agrupa a la: práctica educativa, práctica docente, práctica de enseñanza, práctica evaluativa y práctica formativa integral. En la vida universitaria, se compromete con aspectos institucionalizados referidos a espacios (universidad o escuela), sujetos (educadores) y saber (pedagogía), generando una vasta problemática en el contexto educativo. Lo cierto es que, estos términos están asociados a la formación de mejores personas, a la "democratización" de los conocimientos y a la posibilidad de la equidad y la movilidad social" (Blanco, 2007, p. 8).

En segundo lugar, la investigación de la práctica pedagógica de la educación superior ha adquirido importancia creciente por diversas razones, "entre las cuales figura la necesidad de articular la formación a las nuevas bases colectivas y locales de la sociedad en las cuales

se inscriben hoy las profesiones y ocupaciones" (Díaz, 2000, p. 11). De acuerdo con esto, según Bárcena (2005) "consiste en una reconstrucción histórica y en un análisis filosófico de la idea de praxis, que es donde hunde sus raíces nuestro moderno concepto de práctica" (p. 108). Por tanto, la indagación acerca de la práctica pedagógica ha tomado tres vías según este mismo autor "una, la concepción de la práctica como actividad opuesta a la teoría; dos, concebirla como actividad dependiente de la teoría; y, por último, como actividad independiente de la teoría o práctica autónoma" (Bárcena, 2005, p. 108). Sin embargo, como afirma Beillerot (1996) desde diferentes disciplinas se ha reconocido la complejidad del actuar y del hacer, revalorizando las prácticas como formas de hacer que no pueden reducirse a las teorías que tenemos.

Carr (1997) plantea que, al menos, son tres los aspectos para entender la relación de la teoría con la práctica. El primer aspecto, consiste en mostrar que el valor, la significación y el sentido de la práctica no son evidentes, se construyen. El segundo aspecto, estriba en reanimar y ampliar nuestro conocimiento de la naturaleza del razonamiento sobre, en y a través de la práctica, recuperando, la perspectiva aristotélica. El tercer aspecto, que estas perspectivas sobre el carácter de la práctica y del razonamiento práctico y crítico tiene consecuencias significativas, para la investigación educativa.

En tercer lugar, el problema se constituye en torno a dos campos: el proceso de formación de docentes y el del ejercicio docente como tal. En el primero, prevalece como un espacio importante para el aprendizaje de conductas, comportamientos y habilidades que les permitirá asumir de manera apropiada la enseñanza, teniendo en cuenta las acciones que lo acercan a la institución educativa. En otras palabras, las concepciones de formación de docentes definidas por las relaciones, entre la teoría y la práctica, se convierten en un espacio de encuentros y desencuentros, entre declaraciones y acciones que desarrollan los agentes formativos. En el segundo campo, el del ejercicio docente, esas prácticas se desarrollan alrededor de la circulación de conocimiento, saberes y formación de sujetos.

En cuarto lugar, la noción de práctica pedagógica, genera puntos cuestionables y tendencias que precisan las líneas de orientación y el desarrollo futuro de los núcleos temáticos. Más aún, en Colombia en las últimas décadas han sido especialmente fecundas en la construcción de las conceptualizaciones pedagógicas, vinculadas con los avances en las "culturas pedagógicas alemanas, francesas, anglosajonas y las del tercer mundo" y con la reflexión sobre las prácticas de los profesores. Lo que indica que no existe una única perspectiva desde la cual puede ser concebida la pedagogía y la práctica pedagógica. Ciertamente como afirman Ibarra *et al.* (2000):

La delimitación de los espacios conceptuales para la pedagogía en Colombia pasa necesariamente por el reconocimiento de obstáculos: uno, la confusión entre pedagogía como proceso que abarca la denominada práctica pedagógica y el contexto histórico en el que se desarrolla y otro, la pedagogía como discurso, teoría o disciplina que surge de la reflexión sobre dicha práctica. Por otra parte, se mantiene la discusión respecto del objeto de la pedagogía, ya sea la educación, la formación, la enseñanza o los tres juntos. (p.71)

La comprensión de la pedagogía y de la práctica pedagógica ubica frente a un sector heterogéneo, disperso e incierto, donde se encuentran tendencias clásicas, modernas y contemporáneas en el ámbito nacional e internacional.

En quinto lugar, la noción de práctica pedagógica y la cultura académica están sujetas a la división del trabajo académico. El trabajo académico, está sujeto al principio de distribución que crea la división de trabajo en la educación superior, ello genera dispersión, desintegración de la docencia, investigación y extensión. Es más, "las formas que adopta la división del trabajo tienen un efecto importante en la modalidad de las prácticas pedagógicas y en el tipo de conciencia que genera en los agentes pedagógicos" (Díaz, 2000, p. 27). Así que, requiere de aceptación de una división de trabajo comprensible, con nuevas maneras de disposición, integración e interdependencia de las tres prácticas: docencia, investigación y extensión, favoreciendo el diálogo de saberes,

el aprendizaje para una mejor confianza, motivación e interés en los educandos.

Incentivan las prácticas pedagógicas reflexivas y la creación de nuevas relaciones, de nuevos espacios de criticidad y de transformación del conocimiento que promuevan el desarrollo de competencias cognitivas, aptitudinales y actitudinales de los futuros profesionales, así mejorar la cultura académica. Por tanto, la noción de práctica pedagógica rompe con el sentido de recolección o de unión, que ha tenido la formación mediante la docencia y currículos agregados, admite una transformación profunda de la división de trabajo académico universitario. Esto, conduce a que se caracterice a partir del mapeo general y acercamiento a los grupos de investigadores colombianos que la han estudiado.

La práctica pedagógica, es social, compleja y plural, lo primero porque involucra instituciones, sujetos y saberes reconocidos históricamente, insertas en un contexto particular, comparten ideales colectivos. Complejas, por las múltiples relaciones que existen entre educación, pedagogía y cultura. Plurales, porque tienen relación con múltiples contextos, personas e historias, se enriquecen en la diferencia, el conflicto, el disenso, el consenso y la disputa de conceptos. Además, es cotidiana y con carácter sociocultural, porque hacen parte de la vida diaria, son únicas, contingentes y llena de vicisitudes y sorpresas, conjuntamente involucran a los sujetos que participan en ellas, comparten representaciones que circulan en los imaginarios culturales.

Una creación sociohistórica, es producto de los seres humanos que se interpretan mediante un proceso histórico, por medio del diálogo, entre acciones presentes y pasadas, que se transfieren de una generación a otra, pueden ser reflexionadas, mejoradas y transformadas, para que estas prácticas heredadas o socialmente construidas adquieran sentido. La práctica pedagógica, se caracteriza por el modo de hacer, es decir, por la disposición particular de operar en su ámbito de trabajo. Por el modo, por la forma de repetir y darle una configuración a la acción en la distribución del trabajo académico.

Las funciones del educador profesional están

vinculadas con la trayectoria de la sociedad. Se desenvuelve en un contexto institucional, generando múltiples vínculos: normativas y administrativas reguladoras del comportamiento institucional, laboral, personal, de poder y de regulación social, lo cual "preocupa cómo se relaciona el poder con el saber que nos permite expresar deseos personales, voluntades, necesidades corporales e interés cognitivos" (Popkewitz, 2000, p. 15). Multiforme y producto de tradiciones, son "multidimensionales pues en ellas intervienen múltiples factores, así mismo, requieren de una contextualización, dado que ellas se generan simultáneamente y responden a tradiciones o costumbres o creencias" (Ortega y Fonseca, 2008, p. 133).

La universidad, es un espacio de convergencia del trabajo académico y del cruce de culturas en las que está inmersa la vida del académico. Por una parte, el trabajo académico, porque aborda las relaciones e interacciones de las funciones sustantivas de la educación superior y por otra, el cruce de culturas "por los influjos plurales que las diversas culturas (crítica, académica, social y experiencial) ejercen de forma permanente sobre las nuevas generaciones, para facilitar su desarrollo educativo" (Pérez, 2000, p. 17). Por lo visto, es un diálogo intercultural, es decir, el encuentro y la comunicación con "otras formas de pensamiento, a esas otras formas de experiencia, no como consumo y repetición, sino como reelaboración y apropiación crítica, es decir, como enriquecimiento de lo que se ha logrado pensar" (Echeverri, 2001). Menciona además que ya no hay modelos rectos para imitación, si no que cada quien debe construir su propio modelo y mantenerlo abierto al diálogo.

En consecuencia, debido a la multiplicidad las prácticas, son extremadamente diversas. Así, facilitar su examen, algunos autores han propuesto la figura de campo, es decir, un espacio donde emergen, se configura y enfrentan, construcciones racionales sobre el oficio del maestro y su saber. Según, Valverde (2011) "se manifiestan tensiones entre el ser y el conocer, entre pensamiento y acción, entre teoría y práctica, entre lo objetivo y lo subjetivo, entre el discurso internamente convincente y el discurso externo" (p.86). El tema que interesa aquí, es cómo la práctica pedagógica intercultural, se inicia en la educación en

derechos humanos (Artavia y Cascante, 2009), el cual, se ha desarrollado a la par de otros lenguajes vinculantes, pero no iguales. Es por esto que, la educación en derechos humanos ha buscado otros temas que le han permitido crecer de manera teórica y práctica, como la educación para la ciudadanía, la educación ambiental, la educación moral y cívica, la educación para la paz, la educación para la igualdad de oportunidades, la educación para la tolerancia y la no discriminación.

La pedagogía intercultural, ha venido desarrollándose en un contexto sociopolítico determinado en caso de España y Estados Unidos, asociada a ideales de participación democrática y justicia social, en los que se considera que la multiculturalidad surgida en el ámbito norteamericano ha sido superada por la interculturalidad, llegado a ser una línea de indagación y reflexión pedagógica (Artavia y Cascante, 2009). La elaboración de una teoría adecuada para referirse a la pedagogía intercultural, es una tarea por realizar y que está limitada porque los presupuestos y los fines no están definidos. La metodología específica hace referencia a la utilización de métodos diversos y los conceptos centrales, no están articulados con claridad. Pues bien, se confirma en el plano conceptual de las afirmaciones sobre la pedagogía intercultural, según Aguado (2003), se han tomado las que se considera necesario mencionar en el momento de organizar los textos, desde lo teórico hacia lo práctico, es decir que, se pueda en un momento que sea una realidad.

Entonces, se menciona algunas afirmaciones acerca de la pedagogía intercultural dentro de su definición y objetivos. Las diferencias culturales son dinámicas y cambiantes, adaptativas. La diversidad cultural se refiere a las diferencias en los significados que se generan y se comparten en un determinado grupo. Se dirige a todos los miembros y sectores de la sociedad. Se orienta a desarrollar competencias interculturales en todos los estudiantes y profesores. Un objetivo básico, es la superación del racismo y la discriminación, como hecho individual e institucional (Peñalva y Soriano, 2010).

Una vez que se ha incluido algunos aspectos pertinentes sobre la pedagogía intercultural,

es posible atender lo concerniente desde las aportaciones de Artavia y Cascante (2009), quienes afirman que:

Se puede considerar que la pedagogía intercultural no sólo busca la igualdad y la eliminación de cualquier forma de discriminación, sino que busca crear competencias interculturales en los seres humanos; pretende abrir espacios reales para la igualdad de condiciones entre todos los educandos, fomenta y lucha por el respeto de los derechos humanos. (p. 65)

El estado actual de la respuesta de la pedagogía a este problema multicultural, multiétnico y de diversidad cultural, ha hecho que se convierta en un objeto de análisis de investigadores y personas interesadas en la reflexión acerca de las prácticas pedagógicas interculturales, configurándose a partir de los constructos de los derechos humanos, educación, pedagogía e interculturalidad, lo cual, ha generado avances hacia una práctica pedagógica crítica que promueva una interculturalidad crítica, para el desarrollo de un proyecto social, cultural, educativo, político, ético y epistemológico, orientado para la decolonialidad y la transformación social cultural mediante grupos de indígenas, afrodescendientes, integrados en movimientos sociales que se resisten a la colinealidad del saber, del poder y del ser.

En ese orden de ideas, las prácticas pedagógicas interculturales articuladas con derechos humanos, según Sacavino y Candau (2014) promueven e involucran:

Una pedagogía de la indignación, destacando la relación con el espacio cotidiano, con la realidad de cada sujeto y cada grupo social; (...) una pedagogía de la memoria, esencial en derechos humanos y construcción de procesos identitarios; (...) una pedagogía del empoderamiento de grupos excluidos se debe desarrollar desde la óptica intercultural y de la educación de derechos humanos y nuestros contextos desde lo personal y social; (...) una pedagogía antidiscriminatoria, similar a la del empoderamiento, destacando el currículo escolar, el material didáctico, el universo semántico, la distribución de afecto y estímulos,

la formación docente y la composición del equipo de la escuela;(...). (pp. 119-150)

Desde varios autores, se ha abordado el tema sobre el *posconflicto* con el propósito de la comprensión del tema, es decir, desde lo conceptual y lo práctico, porque existen situaciones en la vida ciudadana, que implica tener conocimientos claros y perspectivas de acción. Las autoras Patiño *et al.* (2017), expresan que “sin duda no se podrá impartir una educación igualitaria en las instituciones del país, si en el marco del posconflicto no se subsanan progresivamente estos factores estructurales que llevan a la consecución de una educación para la paz” (p. 6). Lo conceptual, respecto del tema se proponen unos interrogantes que ofrecen elementos para lograr obtener claridad conceptual: ¿qué se quiere decir con procesos educativos para el postconflicto? ¿Qué se quiere decir con la posibilidad de cambio social y una tarea de convivencia en cada uno de los estudiantes que conforman la sociedad? Estos interrogantes, invitan a reflexionar sobre el tema que interesa.

Tovar y Vélez (2017) se van concentrando cada vez más y se preguntan: “Qué estrategias implementar, pensar, que resuelve la pregunta central de la discusión, la cual la constituye la educación para el postconflicto”. Se continúa apropiando el pensamiento quienes afirman:

Tener en el aula no solo académicos bien formados, sino seres humanos con excelentes modales, respeto por los valores fundamentales, refinados en sus formas de trato, de habla y de escritura, ya que, en el aula, no solo desarrolla lo académico, sino que es un espacio antropológico en que nos reconocemos como humanos, en lo humano, que es lo ético, lo estético, lo positivo y lo valórico. (p. 10)

Se menciona con propiedad que una educación para el posconflicto se requiere de instituciones educativas dinámicas, que promuevan el sentido ético y crítico, con docentes que acrediten y no sólo posean sus títulos, sino saberes y valores, que con sus comportamientos y actuaciones propicien la reproducción en los estudiantes de modelos comportamentales estético-ético-políticos con positiva significación para la construcción de

una convivencia pacífica, (Tovar y Vélez, 2017). Es importante entender la relación de: Educación, pedagogía y posconflicto, contiguo a problemas que hoy exigen soluciones, como el problema del empleo a corto, mediano y largo plazo, por ser este uno de los preponderantes en cualquier política de paz y convivencia.

Una educación, para el posconflicto implica una dimensión educativa de amplísimo espectro social, en el que abarquen todos los grupos y la participación, sea verdaderamente comunitaria, con enfoque y relevancia de la educación ambiental, con atención a las posibilidades educativas alrededor del sistema de transporte, y así con todos los temas de la ciudad, pues la educación, es un proceso de relación del sujeto con la vida cotidiana. Entonces: ¿Qué se quiere decir con educación para el postconflicto? Aquí, se vuelve a plantear que, para acercarse a una respuesta, se requiere entender qué significa para los colombianos y ecuatorianos la educación, puesto que educar, es un proceso diferente al de enseñar. Así ambos se complementen, lo pertinente, es que convendría una educación-significativa.

La universidad permite la construcción simbólica, política y social que incluye a los diferentes actores que en ella intervienen y todas las prácticas educativas y pedagógicas que en ella se desarrollan. De manera conclusiva, se expresa que la institución educativa, no es el único lugar de socialización del sujeto humano en la sociedad, los medios de comunicación, la calle, la familia, los grupos sociales, los centros comerciales, también son ámbitos y atmósferas de socialización, con múltiples actores y generándose diálogos entre diferentes grupos y generaciones (Tovar y Vélez, 2017). Siempre hay una salida admirable de personas de gran iniciativa, como es el caso de la Fundación “Picolino”. Hincapié y Ducuara (2017), han tomado como escenario de su investigación una Institución de tipo social, denominada “Picolino” que traduce “pequeño”. Así, de pequeña, se inició dicha fundación.

Las Fridas, evocan a personas que, superando una situación de dolor y de frustración, lograron mediante el arte encontrar caminos de reconciliación. Del Centro de Investigación y Educación Popular (CINEP) se obtiene uno de los conceptos clave:

La reconciliación consiste en la construcción o reconstrucción de relaciones que, en un tiempo previo, por causas de conflicto, fueron fracturadas, debilitadas, o simplemente eran inexistentes y que están encaminadas a la concreción de un escenario social que prescinda de la violencia. (Hincapie y Ducuara, 2017, p. 29)

Además, se hace necesario aclarar que *Las Fridas* en su nombre original, se refieren a hombres y mujeres que pertenecen a esta institución y que reciben educación en varios ámbitos del saber. Se pretende mostrar un escenario de posconflicto puesto que el siguiente, es un trabajo admirable para que mediante un ambiente de "resiliencia" se comparta se experiencia a continuación:

(...) el arte, la escritura, visualización de películas, sesiones fotográficas, tejido, bordado y exposiciones, donde *Las Fridas* dejaron allí plasmado parte de su dolor como rastro de lo que un día fue y que estarían preparadas en algún momento para soltar y dar paso a la reconciliación e ir construyendo en su presente un nuevo tejido donde fueran ellas las protagonistas, con nuevas ilusiones y dando espacio al perdón. (Hincapie y Ducuara, 2017, p. 21)

Además de lo anterior, se propone como escenario de posconflicto desde la Educación Superior. Desde la tesis doctoral denominada: "La enseñanza de las ciencias sociales en escenarios de posconflicto: Construcción de una propuesta de innovación pedagógica desde la investigación basada en el diseño" de Cabrera (2017) es meritorio comprobar que la problemática del conflicto y posconflicto en Colombia, se pueda trabajar de manera que estudiantes y docentes participantes en la investigación tengan la oportunidad de educar la mirada, como proceso llevado al aula para educar.

CONCLUSIONES

En Colombia, los temas que derivan de prácticas pedagógicas interculturales del profesorado universitario en escenarios de posconflicto, son escasas, en tanto representa un ámbito de estudio con demasiadas susceptibilidades, como el universitario, tanto público como privado y el momento histórico por el que se atraviesa sobre el de posacuerdo o de posconflicto. En Ecuador, el tema propuesto, es una continuidad al desarrollo de la investigación en educación intercultural, desde la educación superior, donde se cuenta con pocos estudios centrados en la arqueología de la práctica pedagógica intercultural para escenarios del posconflicto. Además, se asume el concepto de práctica pedagógica en singular, similar a la concepción que otros investigadores en Colombia. Son prácticas de saber ideadas, entrelazadas, apropiadas y sostenidas en contextos internos y externos a la institución educativa, en la multiplicidad de relaciones pedagógicas dadas y posibles del educando y el educador profesional, en los discursos y en las acciones que constituyen el mundo subjetivo del educador, y en el acto acción y el momento saber, y saber hacer pedagógico.

AGRADECIMIENTOS

En esta ocasión, es necesario agradecer a las personas que, formando equipos, han contribuido, para el desarrollo del evento internacional, como correctores, diseñadores y al equipo de editorial final.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguado, M. (2003). *Pedagogía intercultural*. McGraw-Hill
- Aguado, M., T., Gil, I., y Mata, P. (2008). El enfoque intercultural en la formación del profesorado. Dilemas y propuestas. *Revista Complutense de Educación*, 19(2), 275-294. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2579819>
- Aguado, M., Gil, J., Sánchez, M., Jiménez, R., Sacristán, A., Ballesteros, B., y Malik, B. (1999). Diversidad cultural e igualdad escolar, un modelo para el diagnóstico y desarrollo de actuaciones educativas en contextos escolares multiculturales. *Revista de Investigación Educativa, RIE*, 17(2), 471-476.
- Aguado, T. (2004). Investigación en Educación Intercultural. *Educatio*, (22), 39-57. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/98>
- Aguado, T. (2005). La educación intercultural en la práctica escolar. Investigación en el ámbito español. *Revista de Educación*, 7, 43-51. <https://core.ac.uk/>
- Aguado, T. (2013). El enfoque intercultural en la búsqueda de buenas prácticas escolares. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 23-42. <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol5-num2/art1.pdf?>
- Aguado, T., y Mata. (2017). *Educación Intercultural*. Editorial UNED.
- Alvarez, P., Sparosvich, y Forno, A. (2017). Educación intercultural: Educadoras mapuches en escuelas ajenas. Narrativas en ocho poemas. *Estudios Pedagógicos*, 43(3), 7-26. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052017000300001>
- Arango, G. (2017). *Valor social de la educación y la cultura*. Editorial EAFIT
- Artavia, C., y Cascante, L. (2009). Componentes teóricos para la comprensión de la pedagogía intercultural como práctica docente. *Revista Electrónica Educare*, 13(1), 53-70. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194114416005>
- Bárcena, F. (2005). *La experiencia reflexiva en educación*. Paidós Ibé.
- Beillerot, J. (1996). *La formación de formadores*. Novedades Educativas.
- Berumen, G., y Rodríguez, B. (2008). *Líneas de investigación en educación intercultural*. Global Business Press.
- Blanco, C. (2007). La práctica pedagógica desde una comprensión crítica de la cultura. In B. Catalina, F. Cabra, C. Gaitán, L. F. Granados, & J. Jaramillo (Eds.), *Reflexiones en torno a la cultura, la práctica pedagógica y el aprendizaje del estudiante universitario* (pp. 7-15). Javegraf.
- Cabrera, J. (2017). *La enseñanza de las ciencias sociales en escenarios de postconflicto: construcción de una propuesta de innovación pedagógica desde la investigación basada en el diseño*. Universidad de la Salle.
- Canales, J. (2012). *La Arqueología Del Saber de Michel Foucault o la caja de herramientas: Un Análisis Enunciativo de resistencia a los dispositivos*. Universidad de Chile. <http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/111480/Canales%20Javier.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Cañón, L., Monroy, M., y Salcedo, J. (2016). Experiencia pedagógica y voz multicultural: Pasos y palabras

en historia de vida de maestra afrodescendiente. *Revista Historia de La Educación Latinoamericana*, 18(27), 173. <https://doi.org/10.19053/01227238.5527>

Carr, W. (1997). *Calidad de la enseñanza e investigación acción*. Diada.

Castro, C. (2009). Estudios sobre educación intercultural en Colombia: tendencias y perspectivas. *Memorias*, (10), 358-375. <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/memorias/article/view/478/255>

Cuevas, C., y Pulido, O. (2016). *Diversidad, interculturalidad, territorio y derechos en la escuela*. Taller de Edición • Rocca S.A. https://www.academia.edu/31777998/Diversidad_interculturalidad_territorio_y_derechos_en_la_escuela

Díaz, V. (2000). *La Formación de profesores en la Educación Superior Colombiana: Problemas, conceptos, políticas y estrategias*. ICFES.

Echeverri, A. (2001). Pedagogía de lo estético desde el pensamiento holístico. Colombia Itinerario Educativo. *Revista de Las Facultades de Educación*.

Foucault, M. (2001). *Dits et écrits: 1954-1988*. Gallimard.

Foucault, M. (2003). La verdad y las formas jurídicas: 5 Conferencias de M. Foucault. *Ciência Saúde Coletiva*, 14(1), 95-103. <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/19241679>

Foucault, M., (2008). *El orden del discurso*. Tusquets.

Gaitán, C., Campo, R., García, L., Granados, L., Jaramillo, J., y Panqueva, J. (2005). *Prácticas educativas y procesos de formación en la educación superior*. Pontificia Universidad Javeriana, 63.

García, J., y Pinto, M. (2014). *Pedagogía Intercultural: Construcción comunitaria*. Akrotas

Genovese, A. (2006). Adozione internazionale e pedagogia interculturale: Modelli pedagogici di intervento e relazione. *Ricerche Di Pedagogia E Didattica*, 1(1), 127-135. <http://digital.casalini.it/10.1400/172538>

Guido, S. (2015). *Interculturalidad y educación en la ciudad de Bogotá*. Javegraf.

Hincapié, C., y Ducuara, L. (2017). La Experiencia Narrativa en la práctica Pedagógica para la construcción de paz y reconciliación en las Frid@S, un viaje al corazón: el dolor como herramienta creadora y caminar la educación: la experiencia de las escuelas Piccolino. *Universitas Nusantara PGRI Kediri*, 1, 1-7. <http://www.albayan.ae>

Huertas, O., Ruiz, A., y Botía, N. (2017). De mujer combatiente a mujer constructora de paz. Inclusión de la voz femenina en el escenario del posacuerdo. *Ratio Juris*, 12(25), 43-68. <https://doi.org/10.24142/raju.v12n25a3>

Ibarra, R., Martínez de Dueri, E., y Vargas, M. (2000). *Formación de profesores de la Educación Superior. Programa Nacional*. Icfes.

Lara, G. (2015). Interculturalidad crítica y educación: un encuentro y una apuesta. *Revista Colombiana de Educación*, 1(69), 223-235. <https://doi.org/10.17227/01203916.69rce223.235>

López, M., e Hinojosa, E. (2010). Hacia una educación intercultural: estado de la investigación en el contexto nacional. *Retos Internacionales Ante La Interculturalidad*. <https://digibug.ugr.es/bitstream/hand->

le/10481/28704/L%c3%b3pez%20e%20Hinojosa.%20Hacia%20una%20educaci%c3%b3n%20intercultural.pdf?sequence=1&isAllowed=y

López, H., Caicedo, F., y Bonilla, F. (2020). Indicadores clave para la evaluación institucional de universidades; caso investigación científica, Ecuador y otros Países. *Revista Sarance*, (10), 1-10.

Medina, R. (2008). Algunos aspectos de la pedagogía en el proceso de formación de maestros. In Editorial Universidad Pedagógica Nacional (Ed.), *Contextos Y Pretextos Sobre La Pedagogía* (1ra ed., p. 77). <https://www.magisterio.com.co/libro/contextos-y-pretextos-sobre-la-pedagogia>

Noguera, E., y Meza, B. (2018). *La Práctica Pedagógica Reflexiva del Docente de la Escuela Básica Venezolana: una vía para la construcción de saberes* [Congreso]. I Congreso Internacional sobre profesorado principiante e inserción profesional a La docencia. España

Organización de las Naciones Unidas de la Ciencia y la Cultura. (2008). *Educación y Diversidad Cultural. Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina*. Pehuén Edi. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>

Ortega, V. (2008). Sentidos y configuraciones de la pedagogía crítica. In S. C. Roza, G. R. Reyes, V. P. Ortega, A. G. Fonseca, D. C. Castaño, y B. R. Medina (Eds.), *Contextos y pretextos sobre pedagogía* (pp. 55-72). U. Pedagógica Nacional. <https://www.libreriadelau.com/contextos-y-pretextos-sobre-la-pedagogia-u-pedagogica-nacional-9789588316598-educacion-y-pedagogia/p#tabla>

Ortega, V., y Fonseca, A. (2008). El proceso investigativo: una construcción reflexiva. *Contextos y pretextos sobre pedagogía*. 127-139.

Peñalva, A., y Soriano, E. (2010). Objetivos y contenidos sobre interculturalidad en la formación inicial de educadores y educadoras. *Estudios Sobre Educación*, 18, 37-57. <https://revistas.unav.edu/index.php/estudios-sobre-educacion/article/view/4651>

Patiño, S., Salazar, L., Tovar, C., y Vélez, I. (2017). Aspectos socioepidemiológicos y culturales de la leishmaniasis cutánea: concepciones, actitudes y prácticas en las poblaciones de Tierralta y Valencia. *Salud Colectiva*, 13(1), 123-138. <https://doi.org/10.18294/sc.2017.1079>

Pérez, G. (2000). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Ediciones Madrid.

Popkewitz, T. (2000). El rechazo al cambio en el cambio educativo: sistemas de ideas y construcción de políticas y modelos de evaluación nacionales. *Perfiles Educativos* 12(90). 5-33. <https://www.redalyc.org/pdf/132/13209002.p>

Rodríguez, A. (2006). Hacia una fundamentación epistemológica de la pedagogía social / Towards an Epistemological Fundation of Social Pedagogy. *Educación y Educadores*, 9 (2), 131-147. <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v9n2/v9n2a10.pdf>

Rodríguez, M. (2018). Construir la interculturalidad. Políticas educativas, diversidad cultural y desigualdad en el Ecuador. *Íconos - Revista de Ciencias Sociales*, (60), 217. <https://doi.org/10.17141/iconos.60.2018.2922>

Rodríguez, R. (2009). La Investigación en Educación Intercultural en España. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 17(4), 1-29. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2923599>

Rojas, A., y Castillo, E. (2007). Multiculturalismo y políticas educativas en Colombia ¿interculturalizar la educación? *Revista Educación y Pedagogía*, 19(48), 11-24. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2552214>

- Rojas, V., Navarro, S., y Escobar, A. (2017). La educación superior intercultural en Tabasco. Una historia en construcción. *Alteridad*, 13(1), 72-82. <https://doi.org/10.17163/alt.v13n1.2018.05>
- Sacavino, S., y Candau, V. (2014). Derechos humanos, educación, interculturalidad: construyendo prácticas pedagógicas para la paz. *Ra Ximhai*, 10(2), 205-225. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46131266009>
- Santos, M., y Lorenzo, M. (2012). *Estudios de pedagogía intercultural*. Octaedro.
- Serna, A. (2014). *Del pedagogo y el político*. Publicacio.
- Soria, S. (2017). Crítica, política y pedagogía decolonial: Una lectura a contrapelo. *Estudios de Filosofía Práctica e Historia de Las Ideas*, 19(1), 15-29. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6697222>
- Tovar, J., Y Vélez, L. (2017). *La educación y la pedagogía en el escenario del postconflicto en Colombia*. CORE. <https://core.ac.uk/download/pdf/229960548.pdf>
- Unda, M., Guardiola, A., Medero, S., Berrío, O., y Martínez, M. (2008). Pedagogía, interculturalidad y formación de maestros: escuela normal superior indígena de uribia, (la Guajira). *Pedagogía y saberes*, 28, 113-120. <https://doi.org/10.17227/01212494.30pys113.120>
- Valverde, O. (2011). *Las creencias de autoeficacia en la práctica pedagógica del docente universitario de Humanidades, Ciencias Sociales, Educación y Ciencias Administrativas*. Universidad de Valencia. <https://investigaciones.uniatlantico.edu.co/revistas/index.php/CEDOTIC/article/view/1796>
- Valverde, O. (2012). *Las creencias de autoeficacia en la práctica pedagógica del docente universitario* (1ª ed.). Unimar.
- Valverde, O. (2016). Práctica Pedagógica: Declaración Explícita de la Planificación, Interacción, Evaluación y Autoevaluación. *Modelo Pedagógico*, 182-218.
- Vásquez, A. (2006). La Psicología positiva en perspectiva. *Papeles del psicólogo*, 27(1), 2-13. <http://www.papelesdelpsicologo.es/pdf/1278.pdf>
- Velez, C., (2008). Trayectoria de la educación intercultural en Ecuador. *Educación y Pedagogía*, 20(52), 103-112. <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/9886/9083>
- Verdeja, M., y González, X. (2018). Aportaciones de Paulo Freire a la educación intercultural. Un estudio de caso en la Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 76, 143-168. <https://doi.org/10.35362/rie7602854>
- Villalta, M. (2016). Educación intercultural en Latinoamérica: Análisis de las investigaciones de campo en la región. *Psicoperspectivas*, 15(1), 130-143. <https://doi.org/10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL15-ISSUE1>
- Walsh, C. (2005). Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. *Signo y Pensamiento*, 14, 39-50. https://www.researchgate.net/publication/237041504_Interculturalidad_conocimientos_y_decolonialidad/citation/download
- Zapata, M. (2014). Presentación: Hacia una nueva interculturalidad (educativa). *Revista de Educación a Distancia (RED)*, (41). <https://revistas.um.es/red/article/view/236431>



RESUMEN

Internacionalizar una universidad significa permitir su relacionamiento con otras instituciones, mejorando la competitividad y generando experiencias de interculturalidad. Sin duda, este fenómeno ha transformado a la educación superior, donde la clave es lograr un aprovechamiento, para el mejoramiento mutuo en su misión educativa. La movilidad de estudiantes, docentes y administrativos es uno de los puntos iniciales a tratar, la visibilidad nacional e internacional es su consecuencia. Existe aún, un debate sobre este tema y la Universidad Mariana presenta un punto de vista desde su propia concepción.

Palabras clave: internacionalización, movilidad, visibilidad.

POLÍTICA DE GESTIÓN INTERINSTITUCIONAL PARA LA INTERNACIONALIZACIÓN: CASO UNIVERSIDAD MARIANA DE PASTO, COLOMBIA

14

*Interinstitutional management policy for
internationalization: Mariana University case
from Pasto, Colombia*

Ana Benavides¹, Juan Rosero², Lucía Gordillo³, Lida Calvache⁴
Universidad Mariana – Pasto, Colombia^{1,2,3,4}
relinternacionales@umariana.edu.co¹, jroserop@umariana.edu.co²,
luciagordillo@umariana.edu.co³, lcalvache@umariana.edu.co⁴
Recepción, 15 de agosto 2019. Aceptación, 27 de septiembre del 2019

ABSTRACT

Internationalizing a university means allowing its relationship with other institutions, improving competitiveness, and generating intercultural experiences. Undoubtedly, this phenomenon has transformed higher education, where the key is to achieve a profit for mutual improvement in its educational mission. Students, teachers, and administrators' mobility are among the initial points discussed; national and international visibility is its consequence. There is still a debate on this issue, and Mariana University presents a perspective from its conception.

Keywords: internationalization, mobility, visibility.

INTRODUCCIÓN

La internacionalización de la educación superior y sus conflictos son factores importantes, pero al mismo tiempo exigentes al momento de realizarlos. Las instituciones educativas y quienes tienen alguna relación con ellas, se encuentran expuestos a transformaciones periódicas, como ocurre con cualquier otro elemento de la vida moderna, inclusive, cambian con mayor frecuencia. Hoy, se hace frente a dos asuntos básicos: por un lado, la presencia influyente de la tecnología que ha invadido todos los campos del saber, y por otro, la capacidad de las técnicas educativas para incorporar nuevos procedimientos complejos y eficientes. Se conoce que cuanto más progresa la humanidad, es más difícil satisfacer las necesidades de la sociedad. Por esto, la Universidad Mariana, con sede en San Juan de Pasto - Colombia, segunda institución más antigua del suroccidente colombiano, de carácter privado y dirigida bajo una comunidad religiosa identifica en su camino hacia la acreditación institucional de alta calidad, la relevancia de la internacionalización como un factor que eleva la competitividad y promueve la interculturalidad. De ahí, que el presente documento, relacione las

estrategias institucionales llevadas a cabo, para lograr la formulación de una política institucional que permita entender la internacionalización como un proceso estratégico y sea transversal a todas las funciones esenciales en la universidad.

DESARROLLO

La internacionalización durante los años noventa, se entendía cómo, “las múltiples actividades, programas y servicios presentes en los estudios internacionales, en los intercambios educativos y en la cooperación técnica” (Arum y Van de Water, 1992), o también era comprendida como “una política estratégica a largo plazo que tendiera al establecimiento de lazos más allá de las fronteras, con el propósito de generar movilidad o intercambio estudiantil, desarrollo del personal e innovación curricular” (Rudzki, 1998). A partir del año 2000, se empezó a tratar como “el proceso creado por una comunidad académica verdaderamente internacional que prepare a los estudiantes para funcionar en ambientes laborales globalizados” (Teekens, 2002, p. 149). Así, se puede evidenciar

la evolución respecto a la percepción de la internacionalización educativa.

Teniendo en cuenta lo anterior, para la Universidad Mariana la internacionalización consiste en directrices que permiten generar relaciones, para el intercambio de conocimientos con otras instituciones y consolidar las ya existentes, en lo referente a docencia, investigación, extensión, así como las áreas administrativas y de bienestar universitario. Esto, con el fin de asegurar la continuidad, profundización, flexibilidad, innovación y solidez en su proceso de inserción en la sociedad del conocimiento sin fronteras. No obstante, pese a que el concepto de internacionalización se encuentra oportunamente incluido en la planificación de la institución, como da cuenta el Proyecto Educativo Institucional-PEI en su capítulo siete, donde cita que es uno de los elementos que contribuyen al mejoramiento de la calidad de la educación; y el Plan de Desarrollo Institucional-PDI en su eje de desarrollo cinco: Internacionalización, donde se fija el objetivo de integrar la dimensión internacional, intercultural y global en los propósitos, las



funciones sustantivas y los servicios ofrecidos por la universidad; se identifica que existieron oportunidades de mejora en cuanto a la gestión de la internacionalización que debían materializarse en la formulación de una política clara, para que la visibilidad nacional e internacional logre una verdadera cultura de internacionalización universitaria.

Partiendo de la identificación de las oportunidades de mejora referentes a la gestión de la internacionalización, la universidad decidió emprender un plan de mejoramiento en el año 2019, lo que permitió fortalecer este factor de manera paralela a su preparación para las condiciones iniciales, con miras al proceso de acreditación institucional en alta calidad. Entre las acciones emprendidas que han favorecido su objetivo se pueden mencionar la creación del proceso estratégico de gestión de relaciones, mediante el acuerdo 009 de 2019, la universidad hizo público el nuevo mapa de procesos de la institución, en donde ubica al proceso de gestión de relaciones en el nivel estratégico. Aspecto que permite realizar actividades con respaldo desde el nivel directivo. Se creó un equipo interdisciplinar de profesionales al interior de la Universidad, que durante un año ha tenido la responsabilidad de documentar los resultados asociados a internacionalización, realizar su debido análisis y formular el plan operativo que incremente el impacto de este aspecto en la institución.

Se identificó que desde el año 2012, la universidad no había aplicado un diagnóstico interno sobre la percepción de la internacionalización en la comunidad universitaria. Por esta razón, con el apoyo de docentes dedicados a la internacionalización y el equipo interdisciplinar, se creó un instrumento de diagnóstico que se aplicó a una población de aproximadamente 500 personas. Los resultados dieron a conocer que si bien los estudiantes, docentes y administrativos, se encuentran interesados en procesos de movilidad, no percibían un posicionamiento relevante de la Oficina de Relaciones Internacionales ORI. Además, existe un desconocimiento generalizado sobre la estructura organizacional establecida para su funcionamiento, así como las alianzas interinstitucionales con las que cuenta la universidad.



Las acciones descritas anteriormente, se materializan en la elaboración de un documento que oriente el debido proceso en la universidad. Este oficio, corresponde a la Política de Internacionalización, la cual se encuentra en fase de revisión y se ha construido con referentes nacionales y conceptos que, en relación a esto, se han adoptado en las instituciones de educación superior. Así, es posible definir los criterios para la movilidad nacional e internacional de la comunidad universitaria en el marco de las tres líneas estratégicas establecidas, referentes a las funciones sustantivas de la educación superior (Docencia, Investigación y Proyección Social). Fue determinante reconocer que el sistema de información que actualmente se encuentra en funcionamiento en la institución, es susceptible de mejora, lo que dio partida a la implementación de un nuevo sistema de información de internacionalización. Existían dificultades en la recopilación de datos estadísticos sobre movilidad y convenios. Por esto, se considera indispensable la inversión en un nuevo software que corresponda a la realidad institucional.

Con estas estrategias se espera lograr la apropiación del concepto de internacionalización por parte de la comunidad universitaria, para contribuir al posicionamiento de la Oficina de Relaciones Internacionales. Por último, la gestión efectiva de la información asociada al proceso de internacionalización y sistematización de resultados de las movildades.

CONCLUSIONES

En la búsqueda de la gestión eficiente de la internacionalización en la Universidad Mariana, que corresponda a sus declaraciones normativas; hasta el momento se han identificado cinco factores de éxito, los cuales se explican a continuación:

Compromiso del nivel estratégico con la internacionalización: es fundamental que exista respaldo desde el nivel directivo de la institución hacia la internacionalización, esto permitirá la destinación de los recursos necesarios para materializar las metas propuestas. La relevancia de la articulación institucional: se debe

comprender la internacionalización como un proceso estratégico y no solo de competencia de una oficina. De esta manera, se construirá una verdadera cultura en torno a la visibilidad nacional e internacional en la institución. Comprender el diagnóstico interno sobre el estado de la internacionalización: es importante que se establezca periodicidad en la medición sobre la percepción de la internacionalización en la institución, teniendo en cuenta que aquello que no se mide, no se puede mejorar. El reconocimiento de la creación de lineamientos que definan el alcance de la internacionalización en la institución: La intención de mejoramiento debe ir respaldada por la elaboración de un documento que contenga los lineamientos y criterios orientadores de la internacionalización. Se vuelve inevitable la replicabilidad del modelo propuesto porque se identificó que el proceso llevado a cabo para fortalecer la internacionalización en la institución, puede servir de referente para otras instituciones y se constituye en un modelo aplicable en otros entornos, en función de enriquecer y facilitar el cumplimiento de la misión original de la universidad entendida como la academia global.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

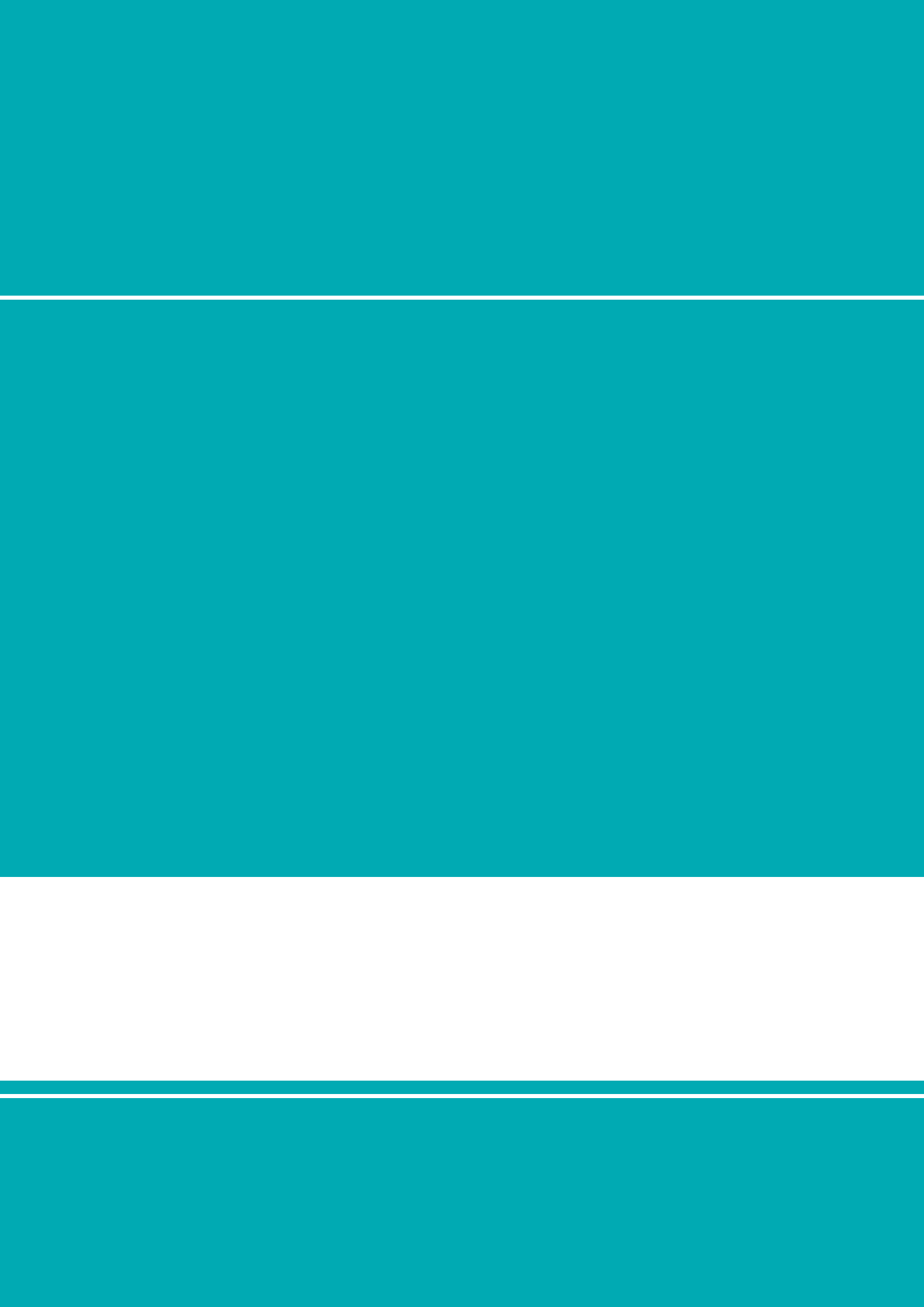
Artículo 226. Capítulo 8 "De las relaciones internacionales". Constitución política (1991). <https://www.constitucioncolombia.com/titulo-7/capitulo-8>

Arum, S. y J. Van de Water (1992), "The Need for a Definiton of International Education in US Universities". In C. Klasek, B. Garavalia, K. Kellerman & B. Marx (Eds.), *Bridges to the Future: Strategies for Internationalizing Higher Education (191-203)*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED362112.pdf#page=202>

Consejo Nacional de Educación Superior, (2014). *Lineamientos para la acreditación institucional*. CESU. https://www.cna.gov.co/1741/articles-186359_Acuerdo_3_2014_Lin_Acr_IES.pdf

Rudzki, R. (1998). *The Strategic Management of Internationalization-Towards a Model of Theory and Practice* (Tesis doctoral). University of Newcastle, Australia. <https://theses.ncl.ac.uk/jspui/handle/10443/149>

Teekens, H. (2002). Thi's story: Growing up in the Mekong Delta and studying abroad. Rock-in'in Red Square: Critical Approaches to International Education in the Age of Cyberculture Münster. *LIT Verlag*, 147-61. <https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=--qcze4zu9cC&oi=fnd&pg=PA147&dq=Thi%E2%80%99s+Story:+Growing+Up+in+the+Mekong+Delta+and+-Study-ing+Abroad:+A+Reflection+on+International+Education.+&ots=hd0q3Zurbz&sig=cMzz-KyjUKhkHKXEkSI0INN7E5TM#v=onepage&q=Thi%E2%80%99s%20Story%3A%20Growing%20Up%20in%20the%20Mekong%20Delta%20and%20Study-ing%20Abroad%3A%20A%20Reflec-tion%20on%20International%20Education.&f=false>



FILOSOFÍA EDUCATIVA

EDUCATIONAL PHILOSOPHY



RESUMEN

El pensamiento crítico, es un razonamiento que evalúa la capacidad de analizar un tema bajo un criterio propio, convirtiéndose en un soporte prospectivo para la aplicación de la socioformación en la educación universitaria y de este modo solucionar los conflictos del contexto actual y futuro próximo. La presente investigación tiene como objetivo determinar la importancia de la aplicación de herramientas metacognitivas y los preceptos de la socioformación dentro de las aulas en la carrera de educación básica de la Universidad Tecnológica Indoamérica, impulsando de esta manera el desarrollo del pensamiento crítico. La metodología utilizada es cualitativa, basada en el diseño de investigación - acción, que busca resolver problemas específicos del entorno. Los datos obtenidos dieron como resultado la existencia de una relación positiva entre la aplicación de la socioformación como eje transversal en las asignaturas y el modelo educativo de la Universidad, así como su articulación con el desarrollo del pensamiento crítico a través de casos de estudios y debates dentro del desarrollo de los proyectos formativos.

Palabras clave: educación, pensamiento crítico, recursos, socioformación.

EL PENSAMIENTO CRÍTICO EN LA SOCIOFORMACIÓN, APLICADO A LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN BÁSICA

15

*Critical thinking in socioformation
applied to primary education students*

Ruth Zambrano¹, Ivanna Sánchez², Lidya Alulima³

Universidad Tecnológica Indoamérica – Quito, Ecuador^{1,2,3}

ruthzambrano@uti.edu.ec¹, ivannasanchez@uti.edu.ec², lidyaalulima@uti.edu.ec³

Recepción, 15 de agosto 2019. Aceptación, 27 de septiembre del 2019

ABSTRACT

Critical thinking is reasoning that evaluates the ability to analyze a topic under its criteria, becoming prospective support for the application of socioformation in university education and thus solves the conflicts of the current and near-future context. The present investigation aims to determine the importance of applying metacognitive tools and the precepts of socioformation within the classrooms in the primary education career of the Indoamérica Technological University, thus promoting the development of critical thinking. The methodology used is qualitative, based on the action research design, which seeks to solve specific environmental problems. The data obtained resulted in a positive relationship between the application of socioformation as a transversal axis in the subjects and the educational model of the university and its articulation with the development of critical thinking through case studies and debates within the development of training projects.

Keywords: critical thinking, education, resources, socioformation.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, el mundo globalizado, cambiante, demandante, tecnológico e innovador, ha hecho que distintos aspectos relevantes como el ámbito social, ético, político, económico, ambiental, educativo, entre otros; vayan adaptándose a su ritmo evolutivo. Por esta razón, es indispensable que los estudiantes, durante su proceso de aprendizaje, conozcan y apliquen herramientas que permitan el desarrollo de criterios autónomos, interpretación de información, generación de conclusiones, planteamiento de hipótesis, comunicación efectiva y resolución de problemas; todo esto basado en la responsabilidad social y análisis de la realidad del contexto.

De acuerdo con Altuve (2010), el pensamiento crítico no posee un principio único ni tampoco

procede de una sola fuente, es decir, este aparece como resultado de reglamentar y ahondar en el tema y alcance del mismo. Su aparecimiento se remonta a la época griega, con el filósofo Sócrates, a quién el autor Rodríguez (2017) lo define como "un sujeto cargado de una capacidad crítica que no deja lugar a la duda y que se recoge en su método: su método es el diálogo; diálogo entre personas sinceramente interesadas en desentrañar el problema que se examina, en precisar sus términos, en aclarar problemáticas, siempre dispuestas a cambiar las conclusiones si se descubren nuevos argumentos en contra de ellas" (p.6).

El pensamiento crítico ha ido evolucionando y es dentro de la educación que se concibe mucho más allá de una simple transmisión de conocimientos, sino más bien es un aporte a la construcción de saberes basados en la reflexión y criticidad (Núñez, 2017). Varios autores definen de distinta manera a este tipo de pensamiento:

Mackay *et al.* (2018) señalan que "El pensamiento crítico resulta una habilidad importante para el ser humano, que le permite discernir adecuadamente en situaciones diversas, así también le permite construir a través de los procesos mentales, síntesis y evaluaciones críticas de lo observado o leído". Es decir, cada persona tiene distintas habilidades por desarrollar, las mismas que permiten que el ser humano pueda resolver situaciones diversas y complejas de una manera eficaz en los diferentes ámbitos.

De acuerdo con Facione (2015) el pensamiento crítico se basa en el desarrollo de habilidades, la interpretación mediante la comprensión y expresión del significado, el análisis estudio profundo de sus argumentos, evaluación calidad de argumentos, inferencia descripción de métodos y resultados, auto regulación aplicación de habilidades de análisis e incluso aplica los valores más allá de las opiniones particulares. El mismo autor afirma que: "(...) para el desarrollo del pensamiento crítico se debe incentivar un espíritu crítico, que partirá de un sondeo de la curiosidad, agudeza mental, una razón dedicada con hambre de adquirir información fiable" (p. 10). Es decir, lo característico del pensamiento crítico son las actitudes y formas de pensar del ser humano a la

hora de la resolución de problemas, evaluación de alternativas al actuar y toma de decisiones.

De acuerdo con Tamayo *et al.* (2015) "el desarrollo del pensamiento crítico exige entonces, de un lado, la exploración y el reconocimiento en el sujeto a temprana edad de sus modelos representativos y habilidades cognitivas mediante propuestas didácticas fundamentadas en la relación ciencia escolar-sujeto-contexto" (p. 116).

Los autores Bezanilla *et al.* (2018), consideran que el pensamiento crítico "es educar para la vida al tener como fin una acción transformadora en la etapa educativa, profesional y en la vida personal", con lo que concuerda Cano (2019) quién señala que "los docentes se abren a una educación más comunitaria, solidaria y responsable que utiliza la cultura para educar y para producir, también, nuevos imaginarios culturales que promuevan la conciencia crítica y la equidad" (p. 62).

Como se abordó con anterioridad, la educación en la actualidad enfrenta una serie de retos que buscan potenciar el mayor número de habilidades entre los estudiantes, al dejar atrás prácticas antiguas y apostar por la introducción de nuevas tecnologías en educación. Hoy en día se habla de distintos enfoques y modelos educativos como es el caso del conectivismo, la pedagogía dialógica, la educación compleja y la socioformación, esta última como eje central del presente trabajo. La socioformación es un enfoque que se centra en el desarrollo del talento humano en la comunidad, las organizaciones y las instituciones de formación, teniendo como base la gestión mediante proyectos y el trabajo colaborativo para que los diferentes actores sean emprendedores y contribuyan a mejorar las condiciones de vida (Tobón, 2015), por ello, este enfoque socioformativo plantea una serie de estrategias para llegar a la transformación a través de la meta cognición, el pensamiento complejo, la resolución de problemas del contexto y la construcción de saberes para saber enfrentar los problemas del entorno. Debido a esto, el pensamiento crítico, es el proceso más estudiado por los socios formadores, ya que, consiste en la autorregulación del pensamiento, lo cual, ayuda a evaluar, confirmar, validar o corregir el razonamiento de los seres humanos;

además, toma en cuenta el bien y el mal, presente en todos los actos de las personas.

El pensamiento crítico y la socioformación, aplican distintas estrategias de enseñanza que “se concretan en una serie actividades de aprendizaje dirigidas a los estudiantes que se adaptan a sus características, a los recursos disponibles y a los contenidos objeto de estudio” (Gutiérrez, 2018). Estas estrategias de aprendizaje son un conglomerado de habilidades y conocimientos que un estudiante obtiene y aplica a fin de lograr un aprendizaje significativo, apropiándose del conocimiento y enfocándolo a la resolución de problemas del contexto. Como parte de estas estrategias de enseñanza, se evidencia el desarrollo de habilidades de razonamiento verbal y análisis, donde el estudiante identifica y valora la calidad dentro un lenguaje cotidiano; habilidades de comprobación de hipótesis que representa posibles soluciones a situaciones o acontecimientos de la vida cotidiana, habilidades de probabilidad, estas determinan cuantitativamente la posibilidad de ocurrencia de diversas situaciones dentro de un determinado contexto; habilidades de toma de decisiones y solución de problemas, estas permiten el desarrollo de habilidades de razonamiento puesto que ocupa un papel fundamental y se la considera una de las metas más importantes en el ámbito educativo en la actualidad.

Quizá para el docente no es fácil enseñar, ni explicar el pensamiento crítico, por lo que es importante que los docentes incrementen estrategias adecuadas para desempeñar su labor, con mucha más razón en los tiempos actuales, el mundo se encuentra experimentando cambios acelerados en distintos ámbitos, viéndose en la obligación de cambiar también las modalidades de estudio, evidenciando el aumento distintivo del e-learning, donde la metodología de los docentes cambia, así por ejemplo, la modalidad de estudio tipo *b-learning*; un tipo de educación mixta en donde se combinan actividades en la clase y actividades virtuales para el tiempo de trabajo autónomo del estudiante (Jadán y Ramos, 2019). Con ello la educación virtual guiada por los docentes brinda una información muy valiosa para afianzar los conocimientos y que estos resulten eficaces a la hora de realizar

las actividades con los estudiantes.

Otro aspecto importante es el uso de metodologías como estrategias que facilitan el desarrollo del pensamiento crítico “las metodologías activas están orientadas a desarrollar la capacidad de actuar y de adquirir aptitudes en relación con lo que se aprende” (Lira, 2010). El uso de metodologías es la ruta para desarrollar el pensamiento crítico, ayuda a desarrollar las actividades eficazmente a las diferentes áreas de trabajo, nos permite dar soluciones adecuadas a los problemas y por ende mejorar la calidad de vida.

Dentro de las metodologías activas el “foro presencial es una herramienta que activa la búsqueda de cambios particulares y colectivos en los estudiantes, busca propiciar las habilidades del pensamiento y favorecer la generación de respuestas comprensibles a los retos planteados a la Educación Superior” (Lira, 2010). En la actualidad, con la introducción de las tecnologías y los nuevos modelos educativos este foro presencial también se lo puede realizar en la virtualidad como herramienta que facilita la interacción.

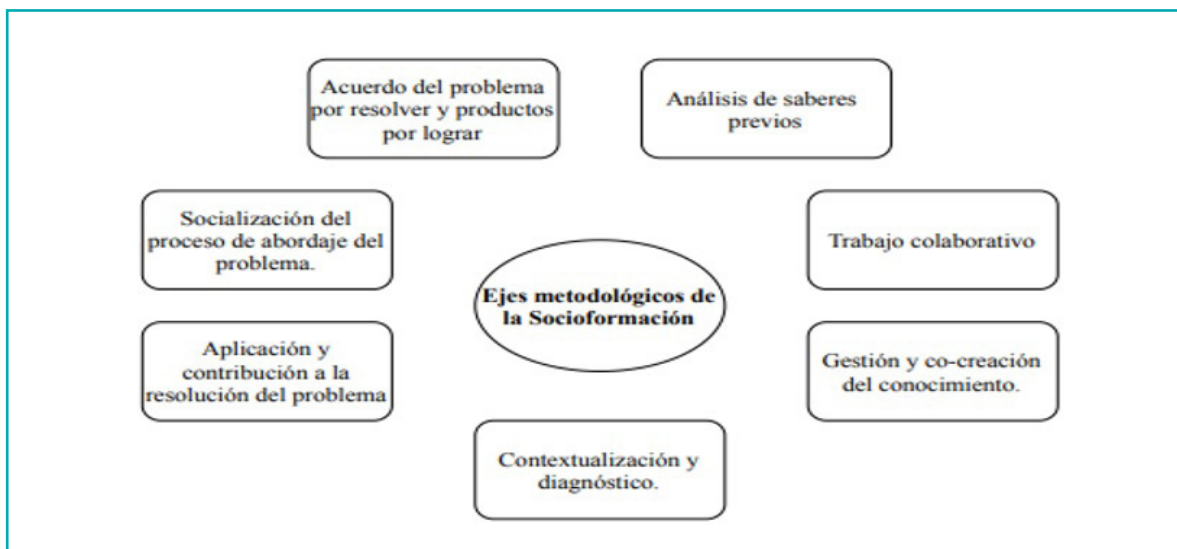
El autor Aguilar (2018) corrobora la necesidad de evolución de la educación, y menciona que la sociedad ha pasado por diferentes etapas que dan cuenta de su progreso alcanzado. Así, de la era agrícola se pasó a la industrial y posteriormente a la era de la información, apareciendo la denominada sociedad del conocimiento. Por tanto, el reto actual, consiste en alcanzar la sociedad del conocimiento, estableciendo parámetros de convivencia respetuosos con los otros seres humanos y con la naturaleza, esto con el fin de dejar de utilizar sus recursos de manera indiscriminada, poniendo en riesgo la continuidad de la vida en el planeta y fomentando la continuidad de las futuras generaciones. Es decir, el pensamiento crítico en la socioformación se basa en la resolución de problemas, en la que los estudiantes analizan el contexto dentro de la sociedad del conocimiento, “con el fin de superar los problemas actuales relacionados con el calentamiento global, la emergencia de nuevas enfermedades, la pobreza, el hambre, el terrorismo, la violencia intrafamiliar, el racismo, la falta de inclusión” (Tobón, 2018).

Dentro de la socioformación, se aborda las estrategias más pertinentes en la ejecución del trabajo de los proyectos formativos. De acuerdo con Tobón (2015), "la socioformación se aborda de acuerdo con el contexto, el tipo de formación, los participantes, las metas que se buscan y la estrategia o estrategias empleadas. Sin embargo, hay unos ejes metodológicos básicos que siempre se abordan (p. 21). Los ejes

pensamiento complejo juega un papel fundamental. Tobón (2015) recomienda seis dimensiones de evaluación, tanto de manera cuantitativa como cualitativa, para determinar logros y aspectos a mejorar. Entre ellas están: "la resolución de problemas, el análisis crítico, análisis conceptual, análisis sistémico de los problemas, y la creatividad para generar nuevas soluciones".

Figura 1

Ejes metodológicos de la socioformación



Nota. Definición de los ejes metodológicos de la socioformación

se pueden aplicar de acuerdo al problema que aborde el proyecto formativo, indistintamente de un orden o secuencia específica:

Es importante señalar que la socioformación busca el crecimiento integral de la persona, con el apoyo de las tecnologías de la información y con esto mejorar la educación en calidad y equidad. Esto, con una visión ética y reflexión constante para sentar las bases de una sociedad del conocimiento (Prado, 2018). Es por ello, que la socioformación direcciona los procesos, para fomentar nuevos conocimientos de manera significativa en el requerimiento de nuevos talentos, y de esta forma, afrontar los nuevos retos abarcando amenazas y oportunidades, dejando a un lado metodologías obsoletas y poder dar paso a nuevas estrategias tecnológicas.

Como última fase del proceso de aprendizaje, la evaluación dentro del

En definitiva, este enfoque se enmarca en un aspecto humanista, el cual, busca un desarrollo general de la persona al vincularse con el método de enseñanza en la resolución del conocimiento que abarca la socioformación. Además, incrementa los diferentes niveles de aprendizaje, centrado en ambientes en los que el docente, es negociador del saber, para crear y formar estudiantes reflexivos que se apropian del conocimiento con base en resolución de problemas del contexto.

Actualmente la finalidad de las instituciones educativas es formar en las aulas, personas que tengan una meta concreta a seguir en su vida académica y personal, con una actuación fundamentada en los valores morales universales, que sean emprendedoras, dispuestas al trabajo colaborativo y al mejoramiento continuo. Es decir, personas integrales, sistémicas y competentes para afrontar los retos actuales, que es lo que busca el modelo educativo socioformativo de la Universidad Tecnológica Indoamérica

MATERIALES Y MÉTODOS

La presente investigación, utiliza un proceso de investigación cualitativa, recolectando y analizando los datos obtenidos durante el trabajo de campo; es decir, se recolecta datos numéricos y estadísticos relevantes, que permitan probar supuestos o hipótesis. De esta manera, brindar información concisa sobre el pensamiento crítico y socioformativo, y su presencia en la muestra estudiada. El diseño utilizado es de investigación - acción, que de acuerdo con el autor Hernández y Mendoza (2018), comprende y resuelve problemáticas específicas de una colectividad vinculadas a un ambiente, logrando obtener información relevante que aporte a la toma de decisiones en la resolución de problemas del contexto estudiado.

En primera instancia se definió el perfil de la población de estudios, levantando información acerca de datos socio demográficos como: profesión, sexo, edad, estado civil, clase social y nivel de estudio, con el objetivo de saber datos de formación, etapa de desarrollo, y aspectos sociales.

Tabla 1

Perfil de los encuestados

Variable	Segmento
Profesión	Estudiante
Sexo	Indistinto
Edad	18 - 40 años
Estado Civil	Todos
Clase Social	Media - media alta
Nivel de estudios	Secundaria - Universidad

Nota. Definición del perfil o unidad de análisis con una muestra de 64

Una vez definido el perfil, se procede con la definición de la población. Esto, según Ventura (2017) es el conglomerado de elementos que presentan ciertas características en común a ser analizadas. Para el estudio, la población está definida por 64 estudiantes de la carrera de

Educación Básica, primer nivel, de la Universidad Tecnológica Indoamérica. La muestra, define un segmento o subgrupo de la población, mismo que es representativo para confiabilidad de los Hernández, R., y Mendoza, C. (2018). El periodo académico A19, está compuesto por 1.514 estudiantes de la carrera de Educación Básica de la modalidad presencial, semipresencial y distancia, divididos de la siguiente manera:

La división por estudiantes de primer nivel, y estudiantes de segundo a octavo nivel de la carrera, se realizó debido a que el pensamiento crítico y la socioformación se implementaron únicamente en los estudiantes de primer nivel, período académico A19, de la carrera de Educación Básica. Por tanto, en el presente trabajo investigativo, al tener una población pequeña, es imprescindible aplicar una encuesta a los 64 estudiantes objeto de estudio, utilizando la totalidad de la población. La técnica utilizada es la encuesta, ya que, en la investigación de tipo social, es considerada adecuada para la recolección de datos a través de cuestionarios, cuyo fin, es la obtención de datos que aporten a resolver el problema de investigación planteado López y Fachelli (2015).

Tabla 2

Estudiantes de Educación Básica A19.

Semestre	Presencial	Semipresencial	Distancia	Total
Primero	12	3	49	64
Segundo a octavo	13	307	1.194	1.514

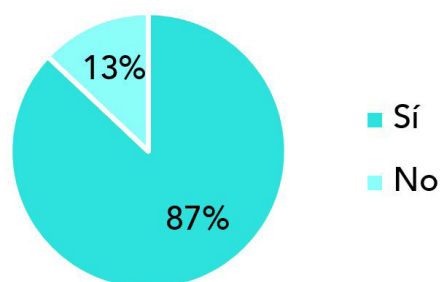
Nota. Distribución de estudiantes de Educación Básica, primer semestre (64) y de segundo a octavo (1.514)

RESULTADOS

Luego que se ha levantado los datos, revisado y estructurado, se muestran los resultados de la encuesta, a través de la interpretación de los mismos. A continuación, se evidencian las preguntas aplicadas y su orden:

Figura 2

Aplicabilidad del pensamiento crítico en el desarrollo del Proyecto Formativo

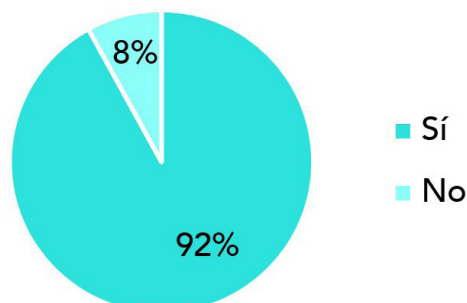


Nota. Esta metodología ayuda a comprender de una manera más lógica un determinado tema

Esta pregunta busca conocer si el proyecto formativo aborda el pensamiento crítico durante su concepción, hasta su desarrollo. La figura 2, muestra que la gran mayoría de estudiantes encuestados afirman que los docentes, para el proceso de enseñanza - aprendizaje, dirigen sus esfuerzos a implementar el análisis y emitir conclusiones al finalizar el tema abordado, es decir, que el docente explica y exige que los estudiantes formen criterios estructurados sobre la materia de estudio, lo que lleva al hecho de que no solamente se cumpla con una tarea, sino se efectúe un análisis posterior.

Figura 3

Abordaje del pensamiento crítico a través de herramientas de estudio - casos de estudio



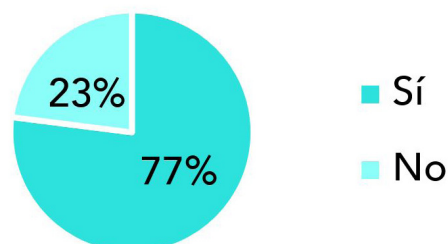
Nota. El estudio de caso ayuda a comprender un tema a profundidad

El recurso caso de estudio, utilizado dentro del desarrollo del proyecto formativo,

evidencia la existencia de su aplicación entre los estudiantes encuestados, lo que refiere que los docentes en clases o en actividades virtuales motiva al pensamiento crítico, durante la ejecución del proyecto formativo.

Figura 4

Abordaje del pensamiento crítico a través de herramientas de estudio - debates

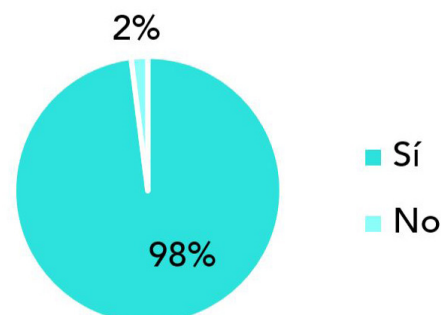


Nota. Debatir supone adquirir nuevas destrezas y conocimientos, al tiempo que se trabaja colaborativamente, estimula la reflexión crítica sobre los mismos

En la figura 4, se busca conocer si el docente plantea debates entre los estudiantes. De esta forma conocer si se alcanzaron los resultados de aprendizaje planteados dentro del proyecto formativo, evidenciando que la mayoría de encuestados afirmó haber participado en debates acerca del tema, es decir, que el docente incentivo la participación crítica respecto al tema de estudio tanto en el aula como en actividades fuera de la institución, desarrollando la habilidad de abordar temas profundamente.

Figura 5

Importancia de los valores, la ética y el cuidado del medio ambiente en el proyecto formativo.

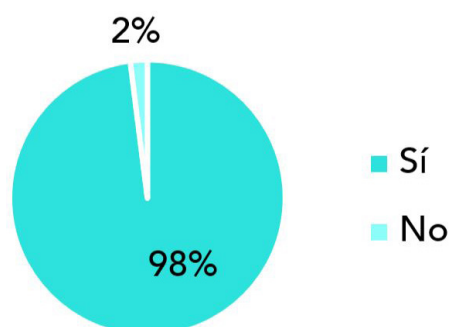


Nota. Análisis de las respuestas a la pregunta 4: Califique la importancia de tomar en consideración los valores, la ética y el cuidado del medio ambiente dentro de los temas tratados en el proyecto formativo (5 muy importante, 4 importante, 3 medianamente importante, 2 poco importante, 1 no importante)

La figura 5 detalla la importancia que deberían tener los valores, ética y medio ambiente dentro del aprendizaje. Los estudiantes encuestados muestran opiniones divididas, al considerar que, es un tema de crucial importancia para el desarrollo de la sociedad en su conjunto. Sin embargo, ninguno de los encuestados eligió las opciones poco o no importante, indicado de que los estudiantes comparten los preceptos de la socioformación dentro de sus proyectos formativos.

Figura 6

Aporte de la socioformación como un eje transversal en cada asignatura



Nota. Análisis de las respuestas a la pregunta 5: Piensa que es necesario el aporte conjunto de todos los docentes para que trabajen la socioformación como un eje transversal en cada asignatura (socioformación, entendida como el enfoque que busca un desarrollo integral de las personas en distintos ámbitos, con una visión ética, de reflexión constante y el apoyo de las tecnologías de la información. Prado-Ambrosio, 2018)

En la pregunta 5, se abordó la transversalidad y articulación de los equipos inter y transdisciplinario en el desarrollo del proyecto formativo. Es decir, buscar el desarrollo integral del ser humano, a través de los distintos proyectos formativos y el equipo docente, basados en la socioformación. El resultado es contundente, ya que la mayoría de los encuestados se encuentran de acuerdo con que la socioformación se trabaje con todos los docentes, a fin de alcanzar el desarrollo integral de las personas. En el futuro la propuesta se basa en la aplicación de esta metodología en todos los niveles y carreras, así como con el resto de la comunidad universitaria.

Luego de analizar los resultados obtenidos se puede evidenciar que los docentes trabajan con sus estudiantes el pensamiento crítico en los diferentes temas abordados dentro del proyecto formativo, a través de herramientas como estudio de casos, debates, foros y actividades colaborativas. El aporte de la socioformación como eje transversal de cada proyecto formativo demuestra resultados contundentes en los cuales se demuestran que el desarrollo del pensamiento crítico es una herramienta clave para alcanzar la formación integral de las personas; por ello, es necesario que se trabaje con todos los docentes del nivel. Es importante reflexionar sobre estas experiencias vividas en el campo de la docencia, ya que es una oportunidad para brindar una educación de calidad con base en la resolución de problemas del contexto.

DISCUSIÓN

Este proyecto busco determinar la importancia de la aplicación de herramientas metacognitivas y los conceptos de socioformación en la carrera de Educación Básica, en lo que se conoció que el pensamiento crítico el 87% de estudiantes lo efectúa al ser motivados por los docentes mediante el seguimiento del proceso de aprendizaje. En una investigación realizada con docentes españoles (82) y latinoamericanos (148) especialmente de Chile y Ecuador se conoció que el personal docente considera importante la enseñanza del pensamiento crítico en la educación superior esto con una media de 9.4 entre una puntuación de 5 a 10 en la que el 66% puntuaron lo máximo. Además, ven el pensamiento crítico como analizar y organizar información (26.9%), cosa que no se encuentra relacionada con la edad si no con la percepción de las clases (Bezanilla *et al.*, 2018). Las herramientas de estudio con el 92% (caso de estudio) y 77% (debates), son una forma de abordar el pensamiento crítico, lo cual se apoya en lo mencionado por Lara *et al.* (2018) la metodología pedagógica utilizada por los docentes debe estar relacionada a promover el aprendizaje, ya que las herramientas y procedimientos están directamente direccionados con fomentar el pensamiento crítico.

Se conoció que los estudiantes consideran importante la integración de valores, ética y el cuidado del medio ambiente en los proyectos formativos, concepto que está relacionado con la socioformación. Vázquez *et al.* (2017) mencionan que la socioformación y el trabajo colaborativo, es un proceso en el que debe haber respeto, conocimiento y habilidades, buscando la cohesión social por medio de la escucha activa y la tolerancia, considerando la conciencia y la cultura de paz. La socioformación, es considerada una forma de desarrollar al ser humano de forma global por medio de los diferentes proyectos en los que puede ser utilizada (98%). Arreola *et al.* (2019) refieren que la socioformación brinda características como el valor de la aplicación del conocimiento, lo cual, hacer que pueda ser aplicado en cualquier nivel educativo y permite un abordaje profundo en la educación y su aplicación. De esta forma podemos percibir como el tema de estudio ha impactado a la muestra estudiada y al mismo tiempo su relación con otras investigaciones que confirman el impacto positivo de la socioformación aplicado en la educación.

CONCLUSIONES

El pensamiento crítico ha sido por muchos años un ideal educativo, y la socioformación en este contexto el ideal que lo complementa. Desde esta perspectiva estos dos procesos se han podido evidenciar en los estudiantes en los últimos años como expectativas claras al ingresar a la educación superior por parte de quienes la dirigen, ya que son inducidos a trabajar en estudios de caso y debates, permitiendo su crecimiento individual y grupal. Respecto a los resultados se demuestra como la socioformación, es abordada como un eje transversal en el proceso de interaprendizaje

docente - estudiante. En conclusión, los resultados de la investigación arrojan un porcentaje aceptable con más de la mitad de efectividad en la aplicación del desarrollo del pensamiento crítico utilizando debates en los estudiantes de primer nivel, y se mira que es factible la aplicación de este enfoque en los demás estudiantes de la carrera. De forma general, se puede ver que los docentes buscan que los estudiantes mejoren este aspecto estudiado en la presente investigación, mejorando las habilidades cognitivas. Del porcentaje total de estudiantes de la carrera de educación básica, al aprobar y pasar a un nuevo periodo académico, la mayoría de ellos trabajarán bajo los preceptos del pensamiento crítico y la socioformación, alineándose así al modelo educativo de la universidad. La acción prioritaria para fortalecer esta propuesta será desde la socioformación la creación de comunidades socio formativas y la definición de líneas de investigación dinámicas que aborden retos actuales y futuros que la humanidad debe enfrentar para alcanzar un verdadero desarrollo sustentable. De todo lo obtenido se recomienda que se establezcan políticas educativas que permitan prácticas coherentes entre estos dos términos pensamiento crítico y socioformación estableciendo objetivos claros que permitan una educación basada en el desarrollo de competencias cognitivas. Es necesario entonces continuar con métodos aplicativos experimentales de las estrategias para desarrollar el pensamiento crítico y analizar cuál de ellos es más eficiente, al momento de aplicar en clases y poder establecer análisis exploratorios para ver cuál de las subvariables son las que se trabajan en un estándar más adecuado para que se pueda analizar un mejor promedio de los estudiantes tanto de educación general básica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Altuve, J. G. (2010). *El pensamiento crítico y su inserción en la educación superior*. Actualidad Contable Faces. <https://www.redalyc.org/pdf/257/25715828002.pdf>

Aguilar-Esteva, V. (2018, noviembre 19-20). *Gestión del talento hacia los retos de la sociedad del conocimiento desde la socioformación* [Conferencia]. Memorias del III Congreso de Investigación en Gestión del Talento Humano (CIGETH, 2018), Cuernavaca, México. <https://cife.edu.mx/recursos/2018/11/09/iii-congreso-de-investigacion-en-gestion-del-talento-humano-cigeth-2018/>

Arreola, A., Palmares, G. y Ávila, G. (2019). La práctica pedagógica desde la socioformación. *RAES*, 11(18), pp. 74-87. http://www.revistaraes.net/revistas/raes18_art5.pdf

Bezanilla, M., Poblete, M., Fernández, D., Arranz, S., y Campo, L. (2018). El Pensamiento Crítico desde la Perspectiva de los Docentes Universitarios. *Scielo*, 95. https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-07052018000100089&script=sci_arttext&tlng=e

Cano, S. M. (2019). Transformar la mirada. La educación como herramienta poderosa de transformación social. *Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers*. <https://fund-encuentro.org/index.php/padresymaestros/article/view/11745/10980>

Facione, P. (2015). "Critical thinking: what it is and why it counts?". *Insight Assessment* 1, 1-31. https://www.researchgate.net/publication/251303244_Critical_Thinking_What_It_Is_and_Why_It_Counts

Gutiérrez Tapias, M. (2018). *Estilos de aprendizaje, estrategias para enseñar. Su relación con el desarrollo emocional y "aprender a aprender"*. *Tendencias pedagógicas*, 31, 83-96. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/680833>

Hernández, R., y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta* (1ª ed.). Editorial Mc Graw Hill Education.

Jadán, J., & Ramos, C. (2018). Metodología de Aprendizaje Basada en Metáforas Narrativas y Gamificación: Un caso de estudio en un programa de Posgrado. *HAMUT'AY*, 5(1), 84-104. <http://revistas.uap.edu.pe/ojs/index.php/HAMUT/article/view/1560>

Lara, A., Lara, N., Lara, G., y Bonilla, D. (2019). Aprendizaje basado en problemas como estrategia significativa en la formación académica. *Universidad Ciencia y tecnología*, (1), 142-149. <https://uctunexpo.autanabooks.com/index.php/uct/article/view/60>

Lira, R. I. (2010). Las metodologías activas y el foro presencial: su contribución al desarrollo del pensamiento crítico. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 10(1), 1-18. <https://www.redalyc.org/pdf/447/44713068008.pdf>

López, P., y Fachelli, S. (2015). *Metodología de la investigación social cuantitativa* (1ª ed.). Universitat Autònoma de Barcelona. https://ddd.uab.cat/pub/caplli/2016/163564/metinvsoccu_a2016_cap1-2.pdf

Mackay, R., Franco, D., y Villacis, P. (2018). El pensamiento crítico aplicado a la investigación. *Revista Universidad y Sociedad*, 10(1), 336-342. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S2218-36202018000100336&script=sci_arttext&tlng=en

Morales, F. (s.f.). *Pensamiento crítico y formación docente: retos de la educación superior*. CLACSO. <https://www.jstor.org/stable/pdf/j.ctvnp0jhs.11.pdf>

Núñez-López, S., Ávila-Palet, J. E., & Olivares-Olivares, S. L. (2017). El desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes universitarios por medio del Aprendizaje Basado en Problemas. *Revista iberoamericana de educación superior*, 8(23), 84-103. <http://www.scielo.org.mx/pdf/ries/v8n23/2007-2872-ries-8-23-00084.pdf>

Prado, R. A. (2018). La socioformación: un enfoque de cambio educativo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 76(1), 57-82. <https://doi.org/10.35362/rie7612955>

Rodríguez, A. (2017). *Pensamiento crítico. Una reflexión sobre el individuo crítico*. <https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/6551/Pensamiento+critico.+Una+reflexion+sobre+el+individuo+critico..pdf?sequence=1>

Tamayo, Ó. E., Zona, R., y Loaiza, Y. E. (2015). El pensamiento crítico en la educación. Algunas categorías centrales en su estudio. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 11(2), 111-133. <https://www.redalyc.org/pdf/1341/134146842006.pdf>

Tobón, S., González, L., Salvador N., J., y Vázquez A., J., M. (2015). La Socioformación: Un Estudio Conceptual. *Paradigma*, 36(1), 7-29. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512015000100002&lng=es&tlng=es.

Tobón, S., Parra, H., y López, José., (2015). Docencia socioformativa y desempeño académico en la educación superior. *Paradigma*, 36(1), 42-55. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512015000100004&lng=es&tlng=es.

Vázquez, J., Hernández, J., Vázquez, J., Juárez, L., y Guzmán, C. (2017). El trabajo colaborativo y la socioformación: un camino hacia el conocimiento complejo. *Educación y humanismo*, 19(33), 334-356. <http://dx.doi.org/10.17081/eduhum.19.33.2648>

Morancho, M., y Rodríguez, J. (2020). Pensamiento Crítico: conceptualización y relevancia en el seno de la educación superior. *Revista De La Educación Superior*, 49(194), 9-25. Recuperado <http://resu.anuies.mx/ojs/index.php/resu/article/view/1121>

Ventura, J. (2017). ¿Población o muestra?: Una diferencia necesaria. *Revista Cubana de Salud Pública*, 43(4), 48-49. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-34662017000400014&lng=es&tlng=en.





RESUMEN

En este texto se estudió los objetivos cuatro y diez sobre desarrollo sostenible, instaurados por la Organización de las Naciones Unidas. De esta forma, se plantean los problemas y ventajas del concepto de *boulesis* como un conocimiento liberado y *praxis* como la práctica de lo aprendido tomando estos conceptos desde la teoría de Aristóteles y su relación con la educación inclusiva, para de esta forma explicar desde un enfoque filosófico, conceptos de actuales, percibiendo esta realidad desde una perspectiva diferente. Así, se habló de la estructura de la educación actual, los puntos más relevantes de la misma, lo que permitió explicar su funcionamiento en las instituciones educativas. Finalmente se propuso la necesidad de vincular la ética filosófica a la educación inclusiva como factor innovador en la educación.

Palabras clave: Aristóteles, educación inclusiva, ética aplicada, escuela peripatética, filosofía.

¿DE LA BOULESIS A LA PRAXIS? ACCIÓN Y DELIBERACIÓN EN EDUCACIÓN INCLUSIVA

16

*From boulesis to praxis? action and
deliberation in inclusive education*

Andrea Loaiza¹, Xavier Burneo², Gioconda Riofrío³, Héctor Arévalo⁴

Universidad Técnica Particular de Loja – Quito, Ecuador^{1,2,3,4}

aploaizax@utpl.edu.ec¹; xeburneo@utpl.edu.ec²;

gciofrío@utpl.edu.ec³; hbenito@utpl.edu.ec⁴

Recepción, 15 de agosto 2019. Aceptación, 27 de septiembre del 2019

ABSTRACT

In this text, objectives four and ten on sustainable development, established by the United Nations, were studied. In this way, the problems and advantages of the concept of boulesis are raised as a liberating knowledge and praxis as the use of what has been learned, taking these concepts from Aristotle's theory and its relationship with inclusive education, to explain from an approach philosophical, current pictures, perceiving this reality from a different perspective. Thus, it was discussed the structure of contemporary education, the most relevant points of it, which allowed to explain its operation in educational institutions. Finally, linking philosophical ethics to inclusive education as an innovative factor in education was proposed.

Keywords: Aristotle, applied ethics, inclusive education, peripatetic school, philosophy.

INTRODUCCIÓN

La Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL), es una Universidad inclusiva y atiende a la diversidad de estudiantes, según el Principio de Igualdad de Oportunidades siguiendo el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), que tiene un enfoque de enseñanza dirigido a cubrir las necesidades de cada estudiante. Así pues, para esta contribución, se estudiaron dos Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), expresados por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) (el 4 y el 10) que contribuyen a concretar y a actualizar la idea aristotélica de que el ser humano es, (a) no sólo un ser de acción (praxis), sino también (b) un ser de acción y deliberación (boulesis). Así, se exponen las razones filosóficas y teóricas acerca de por qué ambos objetivos de ODS y ambas propuestas aristotélicas, parecen que están íntimamente relacionadas, hasta el punto de mostrar cómo la segunda (boulesis), es consecuencia de la primera (praxis) (De Aquino y Mendoza,

2001). Así, dicha diferenciación tendría graves consecuencias negativas, si la obviamos, para la educación inclusiva. Sin embargo, se observa otra cara del estagirita, la cual, podría aportar una buena perspectiva para la educación inclusiva. Se analiza qué perfil se está tomando, observando que se puede aportar o no, en la educación inclusiva.

DESARROLLO

Una concepción no aristotélica de la educación inclusiva ha sido el pilar de la educación en la actualidad. Sin embargo, a la par se habla de la parte inclusiva de su pensamiento, con la finalidad de evitar los prejuicios heredados de edades anteriores, pero también hay que recoger las ideas del pasado que indistintamente de las razones para ello, se ha olvidado y quizá se vuelva a recuperar en la cultura hispanoamericana. Asimismo, se busca inscribir a la educación inclusiva bajo una reflexión ética, de segundo grado, en el sentido de referirla a la ética aplicada surgida en los años 60. Al indagar en la Asamblea General de las Naciones Unidas (2014), Aristóteles, y los ODS, se presenta como relevante estudiar dos objetivos: (a) Objetivo cuatro que corresponde a educación permite garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida; y (b) Objetivo diez que corresponde a reducir la desigualdad en el Ecuador y otros países, al hilo de estos objetivos se apela a Aristóteles, pues el primer objetivo (el 4) parece estar cercano a buscar una praxis (acción) de calidad. Así mismo, el segundo (el 10), se puede conseguir a raíz de una deliberada boulesis, o razonamiento deliberado.

Por otro lado, hay que mencionar que el Modelo Educativo UTPL, permite orientar el accionar educativo y facilita la toma de decisiones de toda la comunidad universitaria, y nace de la necesidad de repensar sobre la sociedad que se quiere construir, todo ello relacionado con la educación inclusiva, en el objetivo cuatro, de la Asamblea General de las Naciones Unidas (2014), así como con el ser humano que se requiere formar dentro del contexto cultural, social, económico y político actual. Así pues, la

UTPL sintoniza con los nuevos paradigmas de la educación superior en respuesta a las exigencias del mundo actual, y se puede reforzar el modelo desde un punto de vista teórico. Por esta razón, se considera que ambos objetivos tienen íntima relación con parte de las ideas de Aristóteles, las cuales, aunque puedan parecer arcaicas, quizá sean necesarias recuperar hoy día.

La UTPL, como universidad católica, basa su filosofía educativa en los principios del humanismo de Cristo, así como en los derechos universales del ser humano. De esta manera, exige respeto a dichos principios e implementa las políticas necesarias para organizar su reconocimiento y aplicación entre profesores y estudiantes, respetando a su vez, la libertad de conciencia; así las libertades individuales no se opongan a los fines de la institución y al bien común. Construir una filosofía humanística y proyectivamente personalizada, considera al ser humano como persona capaz de su realización plena, como ser trascendente, y en continua progresión. Por lo mismo, se esfuerza en comprender y atender los problemas académicos y humanos del estudiante, con el fin de brindar el mismo alcance, la máxima dignidad y dimensión humana.

No obstante, y al mismo tiempo, la búsqueda de la verdad también implica tener en cuenta el resto de teorías y/o tradiciones, se considera que, para atender a la educación inclusiva en ese cuidado a los estudiantes, y/o trabajadores, de una manera digna, es necesario retrotraerse al filósofo griego clásico, Aristóteles. Para poder fundamentar y ampliar estas reflexiones acerca del modelo inclusivo, se aborda desde la perspectiva de algunos autores como Garrocho (2014). Aristóteles, en su filosofía, tuvo una doble cara o mejor perspectiva. Así pues, la UTPL ha planteado programas y acciones, mismas que son planificadas, desarrolladas y evaluadas, desde una visión de equidad e interrelación, con el fin de brindar una atención integral, para atender a la diversidad. En este sentido, el aula inclusiva, nos permite partir de acciones claras que faciliten atender las necesidades educativas especiales, ya sean asociadas o no a la discapacidad.

Se ha observado su puesta en práctica y su explicación a las personas que conforman la

universidad, se hace necesario fundamentar los artículos mencionados (de los ODS), con especial atención al cuatro y diez, si bien quedan meridianamente claros en las normas y leyes de la ONU. Sin embargo, parece que dichos objetivos pueden quedar ambiguos y genéricos, si no se ven desde una visión filosófica clásica discernida desde y en parte contra las ideas del filósofo griego de Estagira. Así, actuar (praxis), es para Aristóteles sólo un producto posterior a la deliberación con uno mismo (boulesis) y en este sentido, y como han señalado jóvenes autores en España como Garrocho (2014) menciona "que existen seres humanos con la facultad deliberativa (boulesis) impedida", esto se interpretó como un verdadero obstáculo para el reconocimiento y la constitución de la subjetividad moral. Lo cual, pudo obstaculizar gravemente el objetivo principal de construcción que se busca.

Esta última idea es la central, pues si bien parece un pensamiento paradójico el de Aristóteles, es cierto, por un lado, se entiende al ser humano como "sujeto del discurso moral" (De Aquino y Mendoza, 2001), en el sentido, de que es el sujeto agente de su acción, con arreglo a su previa deliberación. Al mismo tiempo, se puede entender, como sujeto pasivo de la moral, en el sentido de "depositario de un valor que requiere y merece alguna forma de protección" (Garrocho, 2014, p. 55). Es importante profundizar esta distinción aristotélica, la crítica que se hace a Aristóteles en su proposición del sujeto moral como *agens* (agente), implicaría que si se hiciera caso a la idea que sostiene, en la que el ser humano primero debe deliberar (boulesis) para poder luego actuar (praxis) en consecuencia, se estaría dejando fuera de consideración como "sujetos de moral" a aquellas personas que, por razones físicas, y, sobre todo, psíquicas no pudieran deliberar por sí mismos.

Así pues, en este punto es descabellado entrar inclusive en el tipo de severidad o levedad del grado de capacidad de deliberación pues, de manera aberrante, se estaría entrando en un positivismo y cuantificacionismo extremos, si se pretende distinguir entre los distintos grados de coeficiente intelectual y en función de ellos, tener o no, un grado mayor (o no) de posibilidades morales. En este sentido,

entender el sujeto moral como *agens* (agente), haría que la propuesta de Aristóteles fuera nociva. Así, pues, quedaría claro que el objetivo cuatro de los ODS sobre educación, "permitir garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida" (Garrocho, 2014), parece que sólo quedaría reservado, para personas capaces de deliberación y esto es una aberración inhumana. En este caso, se debería pasar a revisar el papel del ser humano como sujeto pasivo de la moral y apelar a ese ser humano que "requiere y merece de alguna forma de protección" (Garrocho, 2014).

Parece claro lo anterior sobre el objetivo cuatro, sin embargo, con relación al objetivo diez acerca de reducir la desigualdad en y entre los países podría afirmar que sí parece interesante aplicar la idea aristotélica del sujeto moral como agente, es decir, primero deliberar, y luego practicar (praxis) (Asamblea General de las Naciones Unidas, 2014). Porque, de manera natural, en el objetivo diez se entiende a todo ser humano como pasivo: hay que ayudar a reducir la desigualdad, interna y externa, pues la pobreza hace dignos de ser protegidos y requerir protección; al aplicar este criterio aristotélico en el sentido de que, los gobernantes o legisladores de la educación inclusiva piensen sobre ello, sucedería una revolución. Significa que, si como legisladores, investigadores, profesores se actúa (praxis), como sujetos activos de moral, y deliberación (boulesis) sobre el sentido de acción, ésta beneficiará de manera evidente a todos los sujetos morales pasivos, como respuesta a los sujetos activos.

Si bien parece una verdad, se necesita tomar decisiones, aunque no haya criterio definitivo, para distinguir si va antes la acción (praxis) que la deliberación (boulesis), o si más bien, es al revés. Muchas veces, según Descartes (Ramírez, 2008), hay que tomar una moral provisional (que, obviamente, esté cercana al bien), mucho antes que quedarse parado y/o petrificado ante el desarrollo o el volumen ingente y/o desordenado de los acontecimientos culturales, sociales, políticos o económicos. Así, en el plan de igualdad institucional (Universidad Técnica Particular de Loja, 2018), dentro de la filosofía de esta institución, constan aquellos preceptos relacionados con políticas de acción afirmativa;

desde la visión del Humanismo de Cristo, es su misión: "Buscar la verdad y formar al hombre, a través de la ciencia, para servir a la sociedad". En este sentido, es en el que se ha buscado recuperar a Aristóteles dentro de la reflexión sobre la educación inclusiva, pero como se menciona en el apartado de conclusiones, se busca ir más allá. Pues parece que la historia de la ética en general, así como de la ética aplicada en particular, se debería tomar voz y voto en este debate.

Sobre la Ética entendida en un sentido general se ha escrito mucho. Lo que es cierto, para escribir este texto, es que se inició de la mano de Garrocho (2014) el planteamiento es la educación inclusiva, partiendo de Aristóteles uno de los primeros autores que pensó y escribió aportes a la ética. Así, ver su dimensión y cruce con la educación inclusiva. Al tiempo, se busca mostrar como novedoso que el hecho insoslayable de acercar la ética aplicada a la educación inclusiva empezó en los años 60 (Gómez, 2008; Castellón y Velázquez Jordana, 2005), cuando en vista de los problemas que surgían en las nuevas profesiones (relacionadas con la tecnología, sobre todo), se comenzó a plantear la necesidad de una ética aplicada, y que pudiera afrontar los problemas que los trabajadores en el mundo contemporáneo estaban teniendo con un mundo altamente tecnificado y cada vez más complejo.

Se puede decir que, en estos años, surge el concepto de "ética aplicada". El estudio de la ética podría abordarse hoy día, desde cuatro perspectivas: (1) como la presentación de los principales conceptos y terminología, ofreciendo, al mismo tiempo una visión histórico-cultural de la ética; (2) un estudio de la ética en relación con la política, lo cual, parecer que es a lo que ha derivado el estudio de la ética en los últimos cuarenta años; (3) la exposición y crítica de diversos dilemas éticos (clásicos y contemporáneos); y (4) la explicación de la ética a través del estudio de las éticas aplicadas (Castellón y Velázquez, 2005). Es decir, tras un previo repaso histórico-conceptual a la ética, hay que aprender a razonar sobre casos concretos de la sociedad contemporánea, por ejemplo, y sin ir más lejos, hacia una ética aplicada a la educación inclusiva. Como comprobará el lector, estas dos últimas perspectivas son las que interesan, y en

las que se espera que adquiera cierto grado de habilidad y actitudes, para poder aplicarlas al hecho de proponer un estudio ético de la educación inclusiva, enmarcada en un contexto filosófico-teológico tal, y como se desea integrar en esta universidad.

CONCLUSIONES

Se ha hecho un análisis teórico entre los conceptos "boulesis" y "praxis" desde la percepción en la educación inclusiva, tomando en cuenta los objetivos cuatro y diez sobre desarrollo sostenible, instaurados por la ONU. Se reconoce que en la actualidad y bajo las normas en las que funciona es óptimo adaptar los conceptos de Aristóteles con la razón de construir una ética aplicada dentro de la Universidad Técnica Particular de Loja, y de esta forma ampliar una concepción humanista en un sentido amplio de cara a reflexionar sobre la necesidad e instaurarla.

AGRADECIMIENTOS

Queremos agradecer a docentes amigos y anónimos de los Departamentos de Educación, Arquitectura y Artes, y de Economía, por sus comentarios críticos emitidos sobre nuestro texto. En este sentido, nuestro (breve) artículo ha sido DFBR (Deleted for Blind Review) y en señal de agradecimiento, queremos dejar constancia aquí de ello.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Asamblea General de las Naciones Unidas. (2014). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación. http://www.cooperacionespanola.es/sites/default/files/agenda_2030_desarrollo_sostenible_cooperacion_espanola_12_ago_2015_es.pdf

Castellón, E., L., y Velázquez, J., L., (2005). *Ética y filosofía política:(1970-2000)*. Servicio de Publicaciones de la Universidad Autónoma de Madrid.

De Aquino, T., y Mendoza, C. (2001). *Comentario a la Ética a Nicómaco de Aristóteles*. Eunsia. http://www.documenta-catholica.eu/d_1225-1274-%20Thomas%20Aquinas%20-%20Aristotelis%20Libri.%20Sententia%20Libri%20Ethicorum%20-%20PT.pdf

Garrocho, D. (2014). El animal que no habla: la discapacidad y los límites de lo humano. *Bajo Palabra, Revista de Filosofía II Época*, 9, 53-61. https://www.researchgate.net/publication/308968313_El_animal_que_no_habla_la_discapacidad_y_los_limites_de_lo_humano_The_Animal_That_Does_Not_Speak_Disability_and_the_Limits_of_the_Human

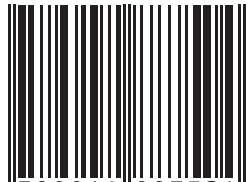
Gómez, C. (2008). *Aventuras de la moralidad*. Alianza Editorial.

Ramírez, R., (2008). *El pensamiento moral en Descartes* (Tesis doctoral). Universidad Javeriana.

Universidad Técnica Particular de Loja. (2018). *Memorias de sostenibilidad 2018*. Editorial EdiLoja



ISBN: 978-9942-8875-0-4



9 789942 887504